

Con ojos de joven
Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil

Carina V. Kaplan, Lucas Krotsch y Victoria Orce
Prólogo de Daniel Filmus

e F
F L
Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Con ojos de joven
Relaciones entre desigualdad,
violencia y condición estudiantil

COLECCIÓN SABERES **CS**

Con ojos de joven

Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil

Carina V. Kaplan, Lucas Krotsch y Victoria Orce



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Editorial de la Facultad de Filosofia y Letras
Colección Saberes



Edición: Santiago Basso

Diseño de tapa e interior: Magali Canale y Fernando Lendoiro
Imagen de tapa: Red Sudakas, Mural de Ciencia y Tecnología del Bicentenario. Parque Centenario, CABA, Argentina.


Kaplan, Carina, Lucas Krotsch y Victoria Orce
Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil / Carina Kaplan; Lucas Krotsch; Victoria Orce - 1a ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2012.
152 p.; 20x14 cm - (Saberes)

ISBN 978-987-1785-54-4

1. Gestión Educativa. 2. Políticas Educativas. I. Krotsch, Lucas II. Orce, Victoria III. Título
CDD 370.15

ISBN: 978-987-1785-54-4

Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 4432-0606, int. 167 – editor@filo.uba.ar

Prólogo

Daniel Filmus[1]

Este libro significa una innegable contribución al estudio de una de las problemáticas sociales más importantes a las que se enfrenta nuestro país en la actualidad. Sin lugar a dudas, la integración de las nuevas generaciones a la vida social plena a partir de su trayectoria educativa significa, principalmente en etapas de crecimiento económico y distribución más equitativa de la riqueza como la actual, un gran desafío para las políticas públicas a las cuales la investigación social debe realizar un importante aporte.

Como investigador, he desarrollado una serie de estudios vinculados a las complejas relaciones entre la escuela media, los jóvenes y el empleo en los mercados excluyentes, interpretando el proceso por el cual, sobre mediados de la década del setenta, la escuela media argentina dejó de tener la capacidad de garantizar un proceso de movilidad social ascendente para quienes lograban concluirla. Diversos son los procesos que determinaron la ruptura de esa función que había caracterizado a la educación secundaria. Entre los más importantes debemos señalar el inicio de un nuevo

1 Senador Nacional. Ex Ministro de Educación de la Nación. Ex investigador de FLACSO/CONICET.

modelo económico signado por el abandono de las políticas industrialistas y la imposición de estrategias neoliberales, el aumento masivo de la desocupación y el deterioro de las condiciones del mercado y las condiciones de trabajo, la falta de demanda de una masiva capacitación de alta calidad para incorporarse al mundo laboral y la continuidad de la tendencia expansiva de la matrícula escolar de ese nivel, aun en momentos de declinación económica. Estas características del modelo económico se sumaron a la profundización de los rasgos originales de la escuela media argentina: su matriz selectiva, su carácter enciclopédico y aislado del mundo productivo y la creciente segmentación en circuitos de calidades diferenciadas que ampliaron las desigualdades escolares. Estos procesos provocaron que paulatinamente la escuela media fuera perdiendo su valor para la inclusión en el mercado de trabajo, elemento estructurante de la existencia individual y colectiva. En los estudios que realizábamos acerca de los noventa, en varios casos junto a Carina Kaplan, una de las autoras del presente libro, nos abocábamos a la comprensión de las diversas estrategias y opciones de los jóvenes en relación a la inserción socio-ocupacional posterior a la culminación de la escuela media, concluyendo que la escuela era una condición necesaria pero no suficiente para la integración.

Lo cierto es que un recorrido sociohistórico y sociopolítico sobre la problemática del desempleo y la exclusión social, complementario a los estudios académicos del campo socioeducativo, han dejado en evidencia que los jóvenes han sido uno de los grupos sociales más castigados en las últimas décadas y que la escuela secundaria fue perdiendo su empuje.

Las consecuencias de las políticas aplicadas durante la década de los noventa y la profunda crisis de los primeros años del presente siglo acentuaron este fenómeno y los jóvenes se tornaron nuevamente blanco privilegiado de la exclusión material y social.

Desde esta consideración general, el presente trabajo de Carina Kaplan, Lucas Krotsch y Victoria Orce particulariza el sufrimiento social de los jóvenes, en este caso, poniendo el foco en las trasformaciones culturales de la institución escolar y en la constitución de subjetividad, a partir de un supuesto enérgico que consiste en afirmar que los jóvenes *históricamente han sido atravesados por su condición de subalternidad.*

De las entrevistas grupales en profundidad que se realizaron a estudiantes secundarios surge una de las hipótesis sustantivas de suma trascendencia para repensar las relaciones entre violencia y jóvenes: *los sinsentidos de las vidas sumergidas en la exclusión son el trasfondo de la violencia, entendida esta como construcción simbólico-subjetiva y como relación social.* Este planteo alerta a quienes son responsables de establecer las políticas educativas, en especial a quienes son responsables de la formación y capacitación de los docentes, a transmitir y edificar una mirada científica crítica alternativa a la patologización y criminalización de los estudiantes.

Ya desde el mismo título de la obra, *Con ojos de joven*, los autores invitan a historizar la mirada social estigmatizante, incluso racista, que se ha construido respecto de los jóvenes en contextos de fuerte diferenciación y desigualdad, demostrando que subyace un discurso social que intenta imponerse como verdad: *la imagen de lo juvenil subalterno como delincuencial tiene raíces profundas en nuestra matriz social.* Incluso, existen paradigmas al interior de las ciencias sociales y pedagógicas que legitiman el orden social. De lo que se trata como desafío y como utopía es de cambiar esta mirada.

Y la política es una herramienta privilegiada para ello.

Este texto nos deja varias lecciones. Entre otras, nos muestra cómo en todas las épocas de grandes transformaciones, los jóvenes intentan rebelarse y resistir públicamente ante los mecanismos y prácticas del orden establecido al que perciben como injusto. Se afirma desde el primer capítulo que *los jóvenes, enseña la historia, suelen marcar a las generaciones*

adultas el límite de hasta dónde una sociedad puede soportar y justificar políticas de deshumanización que dañan su dignidad. En nuestra historia social las movilizaciones estudiantiles a la vez que han ayudado a generar conciencia social emancipatoria han pagado un alto costo en sangre joven. A esas matanzas, los jóvenes y estudiantes suelen contestar con mayor compromiso para rescatar la esperanza de los individuos y grupos explotados.

Existe un discurso dual sobre los jóvenes: son la promesa del futuro a la vez que violentos criminales que amenazan la "tranquilidad social". El lenguaje penal cobra protagonismo en ciertos discursos y sectores sociales. *El miedo extensivo a que los jóvenes cometan homicidios no se condice con los hechos y estadísticas pero sí prevalece como eje para justificar la mirada social de peligrosidad.* Este miedo social, demuestra este libro, tiene historia.

Los autores, al tener presente que los límites de la exclusión se transforman en procesos de auto-exclusión, a través de la fuerza de los mecanismos inconscientes de la dominación simbólica, visibilizan los puntos de vista de los jóvenes a quienes entrevistan en las escuelas *para poner en tensión la eficacia de la máquina de la exclusión.*

Por último, es necesario reconocer que la argumentación que el texto despliega, basada en la perspectiva de los jóvenes, tiene un valor indudable para vislumbrar las transformaciones culturales que se operan a partir de que el Estado ha decidido que la escuela secundaria es de todos y para todos los jóvenes. Ese mandato, explícitamente colocado en la Ley de Educación Nacional 26.206, a partir de la instauración de la obligatoriedad de la educación secundaria, implica desafíos sociales, culturales y pedagógicos que a lo largo de las páginas de esta obra quedan plasmados con rigurosidad, capacidad explicativa y transferibilidad social. La ciencia no puede quedar en una torre de marfil, los autores de este libro lo tienen claro. Por eso, este texto es de suma utilidad para quienes les interese intervenir sobre los procesos políticos y socio-educativos para su democratización.

Presentación

Bajo el supuesto de que la violencia es constructora de subjetividad, nos preguntamos acerca de los procesos y las experiencias de subjetivación que construyen los jóvenes escolarizados en torno a la violencia y sus relaciones con la desigualdad social. Los jóvenes, a nuestro entender, han sido históricamente atravesados por su condición de subalternidad.

Dado el contexto de masificación de la educación secundaria promovido por la Ley de Educación Nacional que nos rige desde el año 2006 (Ley Nº 26.206/06), así como por una serie de leyes provinciales, elegimos caracterizar la perspectiva de los jóvenes por ser uno de los grupos a quienes más afecta el fenómeno de la estigmatización y la exclusión, aun entre quienes están escolarizados.

Respecto a nuestro enfoque teórico, nos hemos abocado a profundizar principalmente las obras de Norbert Elias y Pierre Bourdieu en los siguientes tópicos: individuo-sociedad, estructura social-estructura psíquica, civilización-descivilización, procesos civilizatorios y violencia, pacificación y auto-control de las emociones (miedo y vergüenza), subjetividad y violencia, configuraciones de grupos e instituciones

y vínculos sociales, lo generacional y la autoridad, sociabilidad y convivencia en la escuela, taxonomías escolares y estigmatización social, creencias e imágenes sobre el "alumno violento", cuerpo y subjetividad, racismo y sentimientos de superioridad e inferioridad en la vida escolar.

Nuestro equipo de investigación, de carácter interdisciplinario, está dirigido por Carina Kaplan y cuenta con Victoria Orce, Lucas Krotsch, Claudia Bracchi, Gabriel Brener y Clara Bravin como investigadores principales. Del exterior integran el equipo los siguientes académicos: Etelvina Sandoval Flores (México), Ademir Gebara (Brasil) y Mauricio Antunes Tavares (Brasil). Se desempeñan como becarios y tesistas de maestría o de doctorado: María Inés Gabbai, Sebastián García, Agustina Mutchinick, Virginia Sáez, Pablo di Napoli, Javier Peón, Natalia Aducci, Verónica Silva y Nicolás Richter. Y los investigadores estudiantes de grado, pilares de este equipo, son: Sebastián Urquiza, Juan Bautista Eyharchet, Victoria Serruya, Santiago Zemaitis, y Guido Schiano di Schecaro. Sus integrantes, a su vez, son docentes de cátedras en universidades nacionales, en particular en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad Nacional de Lanús; y varios se desempeñan en cargos de gestión y conducción del sistema educativo, entre quienes se destaca Claudia Bracchi, actual Subsecretaria de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Los proyectos actualmente en ejecución, que enmarcan estas actividades, tienen sede en el Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Estos son:

- UBACYT 2011-2014: "Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad". Resolución (CS) Nº 2657/11. (Código: 20020100100616).

- PIP - CONICET 2011-2013: “La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”. (Código: 11220100100159).

Por su parte, las becas y tesis de los integrantes se enmarcan en los proyectos mencionados. A nivel internacional, desde el año 2007 este equipo forma parte del Grupo de Investigación “Procesos Civilizadores” que realiza los Simposios Internacionales Procesos Civilizadores (SIPC). Dicho espacio permite intercambios teóricos, metodológicos y de resultados de investigación basados en la obra de Norbert Elias.[2]

Este trabajo mantiene una línea de continuidad con las publicaciones colectivas producidas por este equipo, entre las que se destacan:

- Kaplan, Carina V. (dir.) 2006. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina V. (dir.) 2009. *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina V. (coord.) 2008. *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina V. y Orce, Victoria (coords.) 2009. *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador*. Buenos Aires, Noveduc.

Esta publicación es otro de los productos de este equipo de investigación que, de un modo general, busca comprender las transformaciones sociales y culturales que hoy atraviesan a la educación y sus incidencias sobre la constitución de subjetividad. La pretensión central de los proyectos colectivos que venimos llevando a cabo desde el año 2005 es la

---

2 Ver <www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/pesquisadores.htm>, consultado en noviembre de 2010.

de producir aportes teóricos y empíricos, en una perspectiva socioeducativa de matriz crítica, sobre la construcción social de la violencia en el ámbito escolar y sus relaciones con la desigualdad, la marginalidad y la exclusión social.

Los análisis que aquí exhiben Victoria Orce, Lucas Krotsch y Carina Kaplan, bajo el título *Con ojos de joven: Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil,*[3] corresponden a un extenso trabajo de campo donde se realizaron entrevistas a jóvenes de educación secundaria de dos escuelas de la Ciudad de La Plata a partir de la conformación de siete grupos de discusión (inspirados en la técnica de los grupos focales). Los aspectos que se consideraron en la elaboración de las guías de entrevista han sido: relaciones entre desigualdad y violencia, violencia y género, violencia y sociabilidad, vergüenza y miedos, autoridad, violencia y medios de comunicación, entre otros. En el proceso de construcción teórico-metodológica han participado activamente Gabriel Brener y Claudia Bracchi, investigadores principales del equipo. En el diseño de la muestra y en el contacto con las escuelas ha colaborado activamente María Inés Gabbai, investigadora del equipo y actual asesora de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

De las entrevistas grupales mantenidas con los estudiantes surge una de las hipótesis sustantivas desarrolladas a lo largo de este libro y que funda nuestras búsquedas actuales: los sinsentidos de las vidas sumergidas en la exclusión son el trasfondo de la violencia, entendida esta como construcción simbólico-subjetiva y como relación social.

En el primer Capítulo, Carina Kaplan argumenta sobre la mirada social estigmatizante que se ha ido construyendo

3 Hemos elegido este título a modo de homenaje y reconocimiento a Francesco Tonucci, quien a través de su libro *Con ojos de niño* logró que comprendamos a las infancias transformando nuestro propio modo de ver y sentir a los niños y a las niñas. De forma análoga, *Con ojos de joven* intenta comprender lo que les sucede a los jóvenes desde sus perspectivas para construir una mirada alternativa sobre ellos.

sobre los jóvenes, poniendo en evidencia de qué modos la historia moderna de Occidente ha venido relacionando la peligrosidad social a los jóvenes y desarrollando diversos instrumentos de control social de esas fuerzas rebeldes juveniles. El miedo a no poder controlar las energías de la juventud opera como telón de fondo. Por su parte, el empleo de un lenguaje penal transforma profundamente la mirada colectiva sobre la infancia y el período de transición hacia la vida adulta. Sostenemos, entonces, que en estos tiempos que vivimos circula cierto discurso social que intenta imponerse como verdad y propone una imagen de lo juvenil subalterno como delincuencial que tiene su raíz en nuestra matriz social. Para interpretar las relaciones entre desigualdad, violencia y jóvenes, desde el punto de vista de los propios jóvenes, recurrimos a los testimonios de los estudiantes de educación secundaria. Los análisis más generales se desarrollan en este primer Capítulo y se ahondan en los siguientes.

Por su parte, en el segundo Capítulo, Lucas Krotsch retoma de las argumentaciones esgrimidas por los estudiantes aquellas que permiten una aproximación a la cuestión de los sentidos, en plural, que se construyen en la experiencia social y escolar. En particular, plantea una serie de herramientas analíticas para profundizar en los procesos simbólicos de distinción y diferenciación, de inclusión y exclusión.

Victoria Orce, a su vez, en el tercer Capítulo se adentra en los testimonios para intentar dar cuenta de la incidencia de la dimensión central que constituye lo generacional, interpretando las percepciones de los estudiantes en torno de las relaciones entre la socialización inter-generacional, la sociabilidad intra-generacional y la producción de violencia.

Para finalizar esta introducción queremos agradecer especialmente a Natalia Sternschein, especialista en tecnología educativa y en comunicación social, por el invalorable aporte comunicacional, de estilo y de redacción de

este libro; y a Demián Kaplan, consultor en investigación social, por su asesoramiento metodológico a lo largo del proceso de investigación.

Y, como en cada investigación, contamos con la ayuda de los funcionarios, docentes y estudiantes que han estado dispuestos a abrirnos las puertas de las escuelas y a darnos sus testimonios, sin los cuales no hubiese sido posible esta producción. Toda nuestra gratitud para con ellos. En esta oportunidad, reconocemos especialmente la disponibilidad de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que ha colaborado fuertemente para que esta investigación se haya concretado. Queremos agradecer especialmente a nuestra compañera investigadora Claudia Bracchi la posiblidad siempre solidaria y comprometida de transferencia y divulgación de nuestra perspectiva teórica y resultados de los estudios al sistema educativo, principalmente a las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. También agradecemos a nuestro compañero investigador Gabriel Brener por colaborar constantemente con la difusión de nuestras perspectivas a través de los medios masivos de comunicación.

Contamos, una vez más, con el apoyo institucional de José Antonio Castorina, director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, sede de nuestro trabajo.

Por último, queremos expresar nuestro agradecimiento a Santiago Basso, por la cuidada lectura y edición del presente libro.

Esta publicación contó con una evaluación externa de nivel internacional en cumplimiento de los requisitos de referato.

CAPÍTULO 1

Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización
Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria

Carina V. Kaplan

Como en toda época de grandes transformaciones, hoy los adolescentes y jóvenes salen a las calles a rebelarse y resistir públicamente ante los mecanismos y prácticas del orden establecido, al que perciben como injusto. Batallar por sus propias ideas y por ser legitimados en sus plurales enunciaciones no hace más que poner de relieve que lo simbólico es un campo de maniobra. Con sus resistencias se pone en duda la promesa del capitalismo moderno y salvaje acerca de que la flexibilidad ofrece un contexto mejor para el crecimiento personal y colectivo; por el contrario, y tal como lo demuestran las proclamas de los jóvenes, representa una nueva forma de opresión. La flexibilización y la exclusión, en especial la laboral, ha producido nuevas estructuras de poder y control en lugar de crear las condiciones de la liberación.

Los jóvenes, enseña la historia, suelen marcar a las generaciones adultas el límite de hasta dónde una sociedad puede soportar y justificar políticas de deshumanización que dañan su dignidad. Poniéndose así en tensión uno de los pilares de la sociología de la educación, esto es, la máxima de Emile Durkheim (1990) que sostiene que son

las generaciones adultas, a través de la función socializadora de la educación y la escuela pública, las que marcan el camino hacia las venideras. Afirma que:

> En cada uno de nosotros existen dos seres que, aunque solo pueden ser separados por medio de la abstracción, no dejan de ser distintos. Uno está hecho de todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal, y que constituyen lo que se podría llamar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, sentimientos y hábitos que expresan en nosotros, no tanto nuestra personalidad, sino más bien el grupo, o los diferentes grupos de los que formamos parte, es decir, las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto forma el ser social. Constituir este ser en cada uno de nosotros constituye el fin de la educación. (Citado en Álvarez Uría, 2007: 98)

La educación, en definitiva, consiste en una socialización sistemática de las jóvenes generaciones. Pues bien, leyendo la letra fina de Durkheim, o haciendo una interpretación propia, lo cierto es que este considera que para que haya educación, es necesario que estén presentes una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Ello es necesario; indudablemente. Pero al mismo tiempo, significa reconocer que las generaciones jóvenes ejercerán una acción también: su reacción, su rebeldía. Digamos que en las relaciones intergeneracionales intervienen fuerzas conservadoras y potencias transgresoras.

El propio Durkheim nos invita a reflexionar acerca de la importancia del papel de la educación en la formación del ser social teniendo presente que

> este ser social no viene dado en la constitución primigenia del hombre, ni tampoco es el resultado de un desarrollo espontáneo. (…) Por lo tanto, si se hace abstracción de las vagas e inciertas tendencias que pueden deberse a la herencia, el niño, cuando entra en la vida, no aporta sino su naturaleza individual. La sociedad se encuentra, por decirlo así, ante cada joven generación como ante una *tabula* casi *rasa* sobre la cual es preciso constituir algo nuevo a sus expensas. (Ibídem: 98-99)

Las diversas y complejas aptitudes para la vida social, por ende, no pueden transmitirse de generación en generación a través de la herencia, sino que su transmisión se realiza por medio de la educación.

La educación crea en el hombre un hombre nuevo y de allí su dimensión innovadora y creativa. Obediencia y subversión, por tanto, son procesos imbricados. En nuestra historia social, las movilizaciones estudiantiles han ayudado a generar conciencia social emancipatoria a la vez que han pagado un alto costo en sangre joven. Estas muertes jóvenes, por tanto, no son evolutivas sino muertes sociales. Existe un entramado histórico entre resistencia estudiantil y sufrimiento de los grupos subalternos a los que ellos mismos pertenecen desde su condición de jóvenes. A esas matanzas, los jóvenes y estudiantes suelen contestar con mayor compromiso para rescatar la esperanza de los individuos y grupos explotados.

Lo cierto es que asistimos a un tiempo en que los estudiantes secundarios y universitarios han vuelto a reivindicar protagonismo como expresión del descontento del mundo juvenil frente a los adultos. Medio siglo atrás, en la década del sesenta del siglo XX, Violeta Parra, considerada como la fundadora de la música popular chilena, le dedicó a su lucha una canción que tituló “Me gustan los estudiantes”.[1] Esta

---

1 Ver p. 18 en <www.archivochile.com/Cultura_Arte_Educacion/vp/s/vpsobre0063.pdf>, consultado en octubre de 2011.

resistencia Violeta la ligaba al sufrimiento de los mineros y obreros, de los campesinos, de los pescadores, de las mujeres y de los pueblos originarios. Fraseaba entonces:

> ¡Que vivan los estudiantes,/ jardín de las alegrías!/ Son aves que no se asustan/ de animal ni policía,/ y no le asustan las balas/ ni el ladrar de la jauría./ Caramba y zamba la cosa,/ ¡que viva la astronomía!
> ¡Que vivan los estudiantes/ que rugen como los vientos/ cuando les meten al oído/ sotanas o regimientos!/ Pajarillos libertarios,/ igual que los elementos./ Caramba y zamba la cosa/ ¡vivan los experimentos!
> Me gustan los estudiantes/ porque son la levadura/ del pan que saldrá del horno/ con toda su sabrosura,/ para la boca del pobre/ que come con amargura./ Caramba y zamba la cosa/ ¡viva la literatura!
> Me gustan los estudiantes/ porque levantan el pecho/ cuando le dicen harina/ sabiéndose que es afrecho,/ y no hacen el sordomudo/ cuando se presenta el hecho./ Caramba y zamba la cosa/ ¡el código del derecho!
> Me gustan los estudiantes/ que marchan sobre la ruina./ Con las banderas en alto/ va toda la estudiantina: / son químicos y doctores,/ cirujanos y dentistas./ Caramba y zamba la cosa/ ¡vivan los especialistas!
> Me gustan los estudiantes/ que van al laboratorio,/ descubren lo que se esconde/ adentro del confesorio./ Ya tienen un gran carrito/ que llegó hasta el Purgatorio./ Caramba y zamba la cosa/ ¡los libros explicatorios!
> Me gustan los estudiantes/ que con muy clara elocuencia/ a la bolsa negra sacra/ le bajó las indulgencias./ Porque, ¿hasta cuándo nos dura/ señores, la penitencia?/ Caramba y zamba la cosa/ ¡que viva toda la ciencia!

Ahora bien, estos mismos jóvenes que luchan para transformar su mundo son blancos de una mirada social

estigmatizante. Desde una perspectiva socio-histórica y cultural, Robert Muchembled (2010), en su historia de la violencia, analiza el comportamiento agresivo en la Europa occidental desde el siglo XIII hasta la actualidad. La palabra violencia aparece a principios del siglo XIII; deriva del latín *vis*, que significa *fuerza*, vigor, y caracteriza a un ser humano de carácter iracundo y brutal. El término se habría acuñado para describir las expresiones más funestas de dicho vigor asociado a los varones y han sido múltiples saberes y teorías los que se han ocupado de caracterizarlo.

La historia moderna de Occidente ha venido relacionando la peligrosidad social a los jóvenes y desarrollando diversos instrumentos de contención de esas fuerzas rebeldes juveniles. En su argumentación Muchembled demuestra de qué modo Occidente inventa la adolescencia a través de una tutela simbólica sobre una franja de edad considerada como turbulenta e insumisa a los ojos del poder establecido. El temor a no poder controlar las energías de la juventud opera como trasfondo.

La idea que postulamos en nuestro proceso de investigación acerca de *los jóvenes en turbulencia*[2] representa una invitación a reflexionar, desde un enfoque socio-histórico y pedagógico, sobre las dos caras de la moneda: aquellos pueden ser pensados como indisciplinados, descontrolados o bien en rebeldía, desafiantes del *statu quo*. Transgredir no es sinónimo de delinquir; aunque así quiera mostrarse desde cierto discurso penalizante[3] o sentido de la *doxa* que homologa cualquier comportamiento tipificado como inadecuado a un acto de violencia delictual y que sostiene

---

2 Las ideas aquí expresadas han sido volcadas en un texto preliminar en Kaplan (2011).

3 Se puede establecer una clara relación entre este tipo de discurso y el proceso de transformación ocurrido en Estados Unidos y señalado por Wacquant (2000) en su trabajo *Las cárceles de la miseria*. Allí desarrolla el pasaje desde el *Estado providencia* hacia el *Estado penitencia* en los noventa, el cual interviene con carácter punitivo sobre segmentos de la población mayoritariamente excluidos del mercado laboral y de la protección social. Para su profundización, ver Kaplan y García (2006).

que debe ser penalizado disociando de este modo, las causas (sociales) de las consecuencias (individuales y grupales) evitando todo tipo de comprensión de las circunstancias y los procesos que originaron y devinieron en dicho acto de rebeldía u oposición.

Este discurso social dual sobre los jóvenes no es nuevo y necesita ser analizado en el largo plazo. El propio Muchembled (2010), en sus reflexiones sobre la delincuencia juvenil, evoca:

> En los siglos XVI y XVII, la juventud, término que entonces designaba a la adolescencia, goza de una consideración ambigua. Es a la vez un tiempo portador de grandes promesas y una edad "negra y licenciosa", la peor y la más peligrosa de todas según ciertos autores. Los moralistas ingleses no se cansan de estigmatizar los pecados de los mozos, especialmente sus costumbres libertinas. (Ibídem: 348)

En términos de Goffman (1989), ser adolescente se transforma así en una condición estigmatizante, esto es, portador de un atributo concebido como intrínseco que tiene la cualidad de vergonzante y amenazador. Las propiedades simbólicas asignadas a su identidad social, y que los torna distintivos, se vinculan al desenfreno. El efecto creencia debe su eficacia simbólica al adjudicar la rebeldía a los jóvenes trasmutándola en un rasgo intrínseco negativo de este grupo social.

Muchembled sostiene que en *Cuento de invierno* (comedia de cinco actos escrita probablemente en 1611), William Shakespeare se hace eco de esta opinión común cuando denuncia por boca de un viejo pastor el período comprendido entre los 10 y los 23 años, durante el cual estos sujetos no hacen más que perseguir a las jóvenes, engañar a los viejos, robar y pelearse. "Canciones, baladas y pliegos de cordel difunden esa imagen negativa, oponiéndole la del aprendiz

valiente, virtuoso y piadoso que obedece a su maestro y cuyos méritos le valen la conquista del codiciado cargo de lord mayor de Londres" (2010: 348). La imagen positiva la porta el joven aprendiz virtuoso; mientras que el adolescente malo transcurre su vida concretando comportamientos inciviles.

El miedo extensivo a que los jóvenes cometan homicidios no se condice con los hechos y estadísticas pero sí prevalece como eje para justificar la mirada social de peligrosidad, quedando asociada la condición de ciertos grupos de jóvenes a la propensión al delito. La moral cristiana dominante trata de incitar a los varones jóvenes a poner su fuerza y vitalidad al servicio del orden establecido bajo la promesa de acceder a una existencia adulta completa, agradable y prestigiosa.

Las mutaciones sociales, económicas y culturales de Europa del siglo XVIII transforman esa visión dualista. En el paso del siglo XVIII al XIX, la delincuencia juvenil cobra importancia como problema social. En este punto hay un debate entre los historiadores respecto del surgimiento de dicho fenómeno, ya que parece indicar que emerge de forma brusca, en el momento en que justo aparece el concepto de *adolescencia*, cuando hasta entonces se hablaba más vagamente de "jóvenes casaderos". Esta discusión merece situarse en un marco más amplio.

> El proceso de control de la violencia sanguinaria y de las costumbres disolutas de esa franja de edad registró importantes triunfos en el siglo XVII y sobre todo en el siglo XVIII. Afectó principalmente a los medios más acomodados y continúo luego, con más dificultades influyendo en las capas populares. (Muchembled, 2010: 349)

La construcción sobre la delincuencia juvenil reproduce esas diferencias sociales. Se instaura como un separador social que permite distinguir la paja del trigo: por un lado existe la juventud dorada, que transita dócilmente por la

pubertad, y, por el otro, están los jóvenes de sectores subalternos que continúan peleándose con navajas y serán calificados como salvajes, vulgares y ramplones. Siguiendo a Bourdieu (2000) podemos hablar de dos instancias: un primer momento objetivo en donde la distancia deviene en diferencia, y un segundo momento simbólico en el que esa diferencia se convierte en distinción.

> La diferencia solo se convierte en signo y en signo de distinción (o de vulgaridad) si se le aplica un principio de visión y de división que, al ser producto de la incorporación de la estructura de las diferencias objetivas (…), esté presente en todos los agentes (…), y estructure sus percepciones… (Bourdieu, 2000: 21)

El empleo de un lenguaje penal transforma profundamente la mirada colectiva sobre la infancia y el período de transición hacia la vida adulta. La imagen de brutalidad excesiva que había predominado para todos, se irá haciendo más selectiva y se imputará a una minoría juzgada como "anormal" que se abandona a los golpes y a las lesiones; en particular, a la que se le imputan homicidios. En efecto, las distinciones y taxonomías sociales operan comparando individuos y grupos, por distancia o proximidad, estableciendo parámetros de normalización principalmente implícitos (Kaplan, 2008b). Se sabe que el orden social debe su permanencia al hecho de que impone esquemas de clasificación que, siendo ajustados a clasificaciones objetivas, producen una forma de reconocimiento de este orden, aquella que implica el desconocimiento de lo arbitrario de sus fundamentos: la correspondencia entre las divisiones objetivas y los esquemas clasificatorios, entre las estructuras objetivas y las estructuras mentales está al principio de una suerte de sumisión o adhesión originaria al orden establecido (Bourdieu, 2001).

A principios del siglo XIX en Francia –nos recuerda Muchembled (2010)–, el joven tipificado como delincuente es individualizado por su contraste con el joven normal. "Más adelante, la práctica judicial se carga de connotaciones peyorativas que contraponen claramente al chiquillo maleado de extracción obrera con el niño, inocente y puro, perteneciente a las clases medias o superiores" (p. 350). Esto mismo ocurre con las adjetivaciones despreciativas respecto de los adolescentes varones cuando se pretende explicar su supuesta afición a la delincuencia.

Mencionemos, asimismo, que la figura de la muchacha delincuente prácticamente no aparece. Por caso, en Inglaterra, en estos principios del siglo XIX, la percepción del problema del aumento de las fechorías por parte de los adolescentes no inculpa a las mujeres. El sistema judicial persigue a los varones atravesados por su condición marginal. Calificados a veces de malhechores, rudos y brutales, en especial cuando son culpables de ejercer la violencia física, lo más frecuente es que a estos muchachos se los defina como ladrones listos, astutos, valientes y decididos, según el modelo literario del *Arful Dodger*, niño huérfano de un orfanato que termina arrojado a la marginalidad de la ciudad de Londres de la era victoriana y al mundo del hampa –de adolescente se encuentra de pronto en medio de una banda de niños carteristas–, del novelista Charles Dickens en *Oliver Twist* (1838). El estereotipo femenino, por su parte, está construido alrededor de la inmoralidad sexual.

De hecho, en *Cuento de Invierno*, la protagonista femenina, a pesar de ser la reina, es acusada por el rey de cometer adulterio y de estar embarazada de su amante. Este, celoso y finalmente equivocado, manda a encarcelar a su esposa. Ella finalmente da a luz a una niña que es abandonada hasta que en la última parte del cuento se reencuentra con el padre luego de muchas tragedias y la muerte de su madre. Ejemplos de estos papeles para las mujeres abundan en la literatura,

solo basta con mencionar a Madame Bovary, el clásico de "la esposa adúltera" que Flaubert escribió en 1856, o a Stendhal en su obra *Rojo y Negro* publicada en 1830, donde se narra la historia de Julien Sorel, un joven que ambiciona ascender socialmente desde muy temprana edad. Mientras trata de alcanzar su objetivo va teniendo relaciones íntimas fundamentalmente con dos amantes, una de ellas es casada y por lo tanto adúltera y la otra es hija de un marqués y soltera, pero queda embarazada. Tuvo que correr mucha tinta para que las mujeres comenzaran a tener otros papeles y otras miradas sociales, no solo en la literatura, claro está.

Lo cierto es que la concentración de los miedos sociales en los adolescentes de sectores populares se expande por toda Europa, en especial en Inglaterra y Francia, en la segunda mitad del siglo XIX. Es en este periodo, entonces, cuando se impone el concepto de *delincuencia juvenil* para caracterizar la agresividad de una minoría de adolescentes y jóvenes en las grandes ciudades industriales.

> Las continuidades que cabe observar desde hace siglos en materia de violencia y homicidio se refieren a la proclamación de la hegemonía masculina. En Suecia, por ejemplo, los combates y asesinatos conservan características idénticas desde el siglo XVI hasta el siglo XX. Frecuentemente son consecuencia de un ataque de rabia, tras una disputa o una provocación relativa a una cuestión de honor o de deudas, agravada por el alcohol. Los protagonistas pertenecen sobre todo a las capas inferiores de la población. Pero su número disminuye mucho durante ese período. Las clases medias son las primeras en pacificarse, probablemente porque sus miembros encuentran otros métodos para afirmar su virilidad. (Muchembled, 2010: 353)

La calle deja de ser el escenario principal de los enfrentamientos y se traslada en gran parte al espacio privado. La

violencia física se ha vuelto residual en las sociedades occidentales del siglo XX, de acuerdo al minucioso análisis de Muchembled que van en consonancia con la perspectiva de Norbert Elias (1993).

Cas Wouters (2008), un académico holandés intérprete de la obra de Elias, en uno de los libros que hemos producido como equipo de investigación en el contexto de nuestra participación en los Simposios Internacionales Procesos Civilizadores,[4] afirma que

> hasta fines del siglo XIX, en un largo período de formalización de los modales y el disciplinamiento de la gente, las emociones ”peligrosas” tales como aquellas relacionadas con la violencia física (incluyendo la violencia sexual) pasaron a ser evitadas, reprimidas y negadas de manera automáticamente creciente, es decir, gradualmente reguladas por los propios miedos más íntimos de una conciencia mucho más rígida y autoritaria. El tipo de personalidad dominada por la conciencia se estaba constituyendo para tornarse dominante. En el siglo XX, hubo una informalización de los modales y una ”emancipación de las emociones”: las emociones que han sido negadas y reprimidas (re)adquirieron acceso a la conciencia logrando mayor aceptación en los códigos sociales.[5]

Es conveniente recordar la idea planteada por Norbert Elias (1993), que demuestra que civilización y violencia no son antítesis. El hombre está en proceso continuo para civilizarse, es decir, para mejorar sus estándares de conducta y de comportamiento, controlar sus emociones, buscar las nuevas maneras de organizarse colectivamente, previniendo los conflictos basados en la violencia física tratando de dar

4 Ver <www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/pesquisadores.htm>, consultado en noviembre de 2010.

5 Ver artículo de Cas Wouters, “La civilización de las emociones: formalización e informatización”, en Kaplan, 2008a: 81.

prioridad al diálogo, a la construcción del argumento como instrumento principal de la defensa de sus intereses.

Es bajo el monopolio de la fuerza física por parte del Estado y la estabilidad creciente de los órganos centrales de la sociedad que el auto-dominio de las emociones y del afecto se convierte en una *segunda naturaleza* del comportamiento de los individuos. Además,[6] el comportamiento y la constitución afectiva de la gente se mueven en la siguiente dirección: las sociedades sin un monopolio estable de la fuerza son siempre aquellas donde es relativamente pequeña la división de funciones y breves las cadenas de acciones que atan a los individuos entre sí mismos, es decir, la composición del tejido social más complejo moldea el comportamiento de los individuos, particularmente, con intención de tornar ejecutable la convivencia social.

Según Elias (1993), las formas de violencia no física que habían existido siempre, pero que hasta entonces habían sido mezcladas o fundidas con la fuerza física, son ahora separadas de estas últimas. El proceso civilizador es también un proceso continuo para percibir y practicar la violencia física. Sin embargo, lo que cambia en el curso del proceso civilizador es la percepción que los individuos tienen sobre las manifestaciones consideradas como violentas. En las sociedades más complejas, política y económicamente más desarrolladas, la violencia física es monopolio del Estado. Las disputas o los conflictos entre los individuos deben ser solucionados bajo la mediación de aquel, es decir, solamente se le permite al Estado el uso de la fuerza y de la violencia física.

Cuanto más apretado es el tejido de las relaciones donde los individuos se han enredado, y creciente la división de funciones, más amenazada se torna la existencia social

6 Aquí retomamos la interpretación sobre las relaciones entre violencia y procesos civilizatorios que proponía en nuestros debates José Luis Simões y que se publicó bajo el título "Reflexiones sobre la desigualdad social, violencia y civilización en Brasil" en Kaplan (2008a).

de aquellos que dan salida a los impulsos y a las emociones espontáneas, y mayores las ventajas de los que tienen capacidad de moderar sus pasiones y emociones. En definitiva, las sociedades más complejas han asumido como instrumento principal de disputa la argumentación, la persuasión a través de la palabra, prescindiendo de la fuerza física y de la violencia para la solución de conflictos. Las fuerzas de la oratoria y del discurso bien estructurado superan a la fuerza muscular. La amenaza física al individuo lentamente pierde su personalidad, pues se queda sujeta al control del Estado, un control más riguroso, calculable y predecible.

En síntesis, la previsión referente al futuro aumentó y esto significó no solamente un incremento en los indicadores de la esperanza de vida sino, fundamentalmente, el avance en la conducta humana y la posibilidad de planear el futuro. Después de todo, la vida de los guerreros en la Edad Media, como bien demostró Elias, era continua y directamente amenazada por actos de violencia física. La consecuencia inmediata del aumento de los niveles de auto-dominio, fue que la vida se tornó relativamente menos peligrosa, pero también menos emocional, tal vez menos agradable respecto de la satisfacción directa del placer, pues la energía emocional se contiene de manera de no permitir la satisfacción verdadera; el superyó humano entra en escena controlando los instintos primarios y las pasiones prohibidas socialmente.

Elias (2000) sostiene que ese aprendizaje de los autocontroles nunca es indoloro y deja siempre cicatrices. La pacificación deviene de la internalización de las coacciones exteriores, en el mismo proceso en que se constituye la personalidad moderna.

Pues bien, tras este breve aunque necesario recorrido sociohistórico, estamos en condiciones de sostener que en todas las épocas se verifica la dificultad de inserción de los adolescentes y jóvenes en el mundo adulto. Las bandas, que a los ojos de las generaciones adultas suelen ser percibidas

como hordas de adolescentes salvajes, y que tiñen gran parte de las representaciones simbólicas en las relaciones intergeneracionales, pueden sin embargo ofrecerles a los jóvenes una socialización entre iguales y funcionar como válvula de escape ante las miradas estigmatizantes, las injusticias sociales y los sinsentidos de sus existencias individuales y sociales.

Podemos afirmar que el discurso y la imagen de lo juvenil subalterno como delincuencial tienen raíces profundas en nuestra matriz social. En nuestros tiempos, podemos constatar que el discurso de sentido común, en particular el que intentan imponer como natural los medios de comunicación hegemónicos, crean y recrean una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia donde los jóvenes se muestran como peligrosos y la escuela resulta bajo un manto de sospecha (Brener, 2009). La operación discursiva reduccionista asocia mecánicamente a la violencia con el delito y, una vez más, hace blanco de la responsabilidad a los jóvenes quienes, escolarizados o no, son nominados como sujetos amenazantes. Aparecen como los transgresores que sobrepasan los umbrales de tolerancia que supuestamente asumimos como sociedad. El miedo a los jóvenes es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación como sujetos peligrosos. Posteriormente, veremos en el análisis de la entrevistas a los estudiantes, la pregnancia de estos discursos sobre ellos mismos, víctimas y a la vez reproductores de las estigmatizaciones sociales. También encontraremos en sus perspectivas elementos de resistencia.

La atribución y nominación de "violento" fabrica una *barrera social* o *muro simbólico* o *límite simbólico* producto del proceso de estigmatización de los jóvenes que opera como mecanismo regulador del umbral de la tolerancia supuestamente admitido por el orden social; a la vez que da cuenta del lugar que ocupa la diferencia en las sociedades occidentales. No es casual, así, que se los piense como individuos o grupos fuera de control (de las emociones). Lo

cual equivaldría a decir que no se adaptan al régimen de vergüenza reinante en el mundo social del que participan.

En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones, en nuestro caso la de "violento", se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias. La apariencia de pobre (el hábito corpóreo como indicio de clase o, lo que es equivalente, el cuerpo tratado socialmente), por ejemplo, está asociada a la del ser violento y a la incivilidad en general, lo que genera una suerte de discurso racista sobre los jóvenes surcados por la condición de marginalidad y subalternidad. Un comportamiento social de cierta cualidad –violento– pasa, de este modo, a ser tratado como un dato esencial de un tipo de individuo o de cierto grupo. Este control de la apariencia puede ser más brutal cuando se ejerce el poder estatal sobre los individuos y grupos subordinados.

No es azaroso entonces, que la violencia delictiva haya creado "una suerte de lengua franca epocal, con gramáticas propias que afectan a la socialidad y la sociabilidad, que se expresa en un discurso cerrado y hegemónico sobre la inseguridad, sus causas y sus consecuencias". Asimismo, "entrelazando distintas problemáticas, pobreza, inmigración, desempleo, exclusión social, violencias, el estereotipo dominante del delincuente es el varón joven pobre ('villero'). (...) La *inseguridad* es un significante salido de las entrañas del discurso periodístico sobre el crimen, que terminó reemplazando metonímicamente a *delito*" (Martini y Pereyra, 2009: 13-14).

Pegoraro (2003) advierte que las noticias periodísticas abonan una campaña de alarma social ante la delincuencia violenta, lo que contribuye a reducir la problemática a un crecimiento de la maldad y crueldad de ciertas personas (jóvenes, pobres, excluidas, vulneradas, desocupadas). Ante esto suenan y resuenan voces reclamando imponer la "ley y

el orden" y se ha puesto de moda una invocación a la llamada "tolerancia cero" que en los hechos solo persigue "incivilidades" (Kelling y Wilson, 2001; Marcus, 1997) mientras deja impune los grandes delitos del poder y la corrupción pública. Persiste así una política penal con su correspondiente "selectividad" o como dice Foucault una política que *administra diferencialmente los ilegalismos* (Pegoraro, 2003: 1).

Si bien la exclusión y la violencia, en sus múltiples formas, constituyen una relación social que imbrica el mundo material y el simbólico, esto no significa reducir la violencia a la exclusión; en todo caso, se trata de entender que este vínculo debe ser aprehendido en el marco de procesos estructurales de largo alcance caracterizados por la fragmentación, la des-civilización, la exclusión y las profundas desigualdades que han llevado a diversas transformaciones en la constitución de la subjetividad.

Así como Norbert Elias (2000) expresa que es la miseria de la sociedad la que vuelve miserables a las personas que la habitan, nosotros nos afirmamos en la idea de que son las sociedades las que tornan violentas a las personas y no su naturaleza individual vista como propiedad esencial. Precisamente, esto constituye un supuesto de partida de la perspectiva socioeducativa crítica que venimos construyendo: que las biografías personales y las trayectorias grupales están entrelazadas y portan los signos de época en sociedades particulares. La personalidad adquiere su sentido hondo en el entramado de vínculos con los otros y en una red de configuraciones sociales. Esto es, el individuo no puede ser abordado en su singularidad con independencia de la historia social en el que despliega su humanidad. Es en el tejido social y en la memoria histórica de los hombres que se construye el carácter personal.

Para enfatizar esta interdependencia del sujeto y la historia, Norbert Elias (2000) recurre al caso extremo de Robinson Crusoe en la isla señalando que:

> También Robinson lleva en sí mismo la impronta de una sociedad determinada, de un pueblo y de una clase determinados. Apartado de toda relación con aquellos, tal como se encuentra en su isla, se comporta, tiene deseos y urde planes de acuerdo con los patrones de su sociedad; sus deseos, planes comportamientos son, según esto, distintos a los de Viernes, y, al mismo tiempo, las nuevas circunstancias hacen que se adapten el uno al otro y se formen el uno al otro. (2000: 43)

Recordemos que la célebre obra *Robinson Crusoe* del literato inglés Daniel Defoe, publicada en 1719, retrata la experiencia de un joven náufrago que debe morar en una isla que creía deshabitada.[7]

Volviendo a nuestro argumento, enfaticemos que las desigualdades en sociedades capitalistas excluyentes y deshumanizadas no radican en última instancia ni en "la genética" ni en los talentos heredados; su origen fundamental es preciso rastrearlo en la desigual distribución y apropiación de las condiciones materiales y simbólicas que caracterizan matricialmente a nuestras sociedades. Digamos que los sujetos sociales, individuos y grupos, devenimos "peligrosos".

Pero lo cierto es que la fuerza de los discursos individualizantes y auto-responsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, esto es, sobre las formas de la auto-conciencia.

La *doxa* determinista biologicista produce un mundo de ideas sensato, bajo la apariencia de un consenso social, que

---

7 Abramos paréntesis para advertir que este personaje y su circunstancia social son utilizados ampliamente como referencia por los economistas liberales para establecer debates sobre el capital. Mencionemos muy brevemente aquí, dado que no es el objeto de nuestro desarrollo en este escrito que, según Karl Marx, para Robinson Crusoe no existe el capital como tal sino que para él todo es mayor o menor cantidad de trabajo humano y los productos de su trabajo son valores de uso (Marx, 1989: 94).

fabrica y disemina creencias tales como que los pobres son en esencia intelectualmente inferiores o violentos o vagos o delincuentes, por su (supuesta) naturaleza o herencia familiar o dotación genética individual.

El poder simbólico o, más precisamente, uno de los efectos productivos de estas creencias consisten en auto-excluirse de las posibilidades por falta de mérito personal. Así, las barreras simbólicas de distinción cultural se transmutan en diferencias individuales dadas según naturalezas prefijadas. Y los propios individuos y grupos se auto-excluyen subjetivamente de aquello que ya han sido excluidos objetivamente. Este proceso de auto-exclusión es mediado, nunca mecánico ni lineal, pero suficientemente eficaz.

Desde el enfoque que aquí adoptamos, disentimos con las perspectivas que asocian mecánicamente las violencias en la institución educativa con las del campo de la criminología vinculados a los delitos y al crimen. La noción lombrosiana del delincuente nato o de la existencia de un gen de la delincuencia, atraviesa muchos de los análisis sobre los pretendidos sujetos violentos. Estos enfoques portan una mirada de desconfianza hacia los jóvenes y alumnos argumentando sobre su peligrosidad y, por consiguiente, de los cuales habría que resguardarse o protegerse. La estigmatización y criminalización de aquellos, son los fenómenos que intentamos comprender con nuestros análisis empíricos haciendo foco en los procesos de construcción de la subjetividad social.

La violencia es una cualidad relacional; por tanto, los comportamientos violentos de ciertos individuos y grupos hablan de nuestras sociedades. Para interpretar las relaciones entre violencia y jóvenes, es preciso tener en cuenta que, en todas las épocas, ellos pretenden básicamente cuatro cosas: a) necesitan perspectivas de futuro, percibir que hay un horizonte próximo que los incluye; b) necesitan un grupo de personas de la misma edad con las cuales identificarse. Es decir, precisan referenciarse a un grupo que les ofrezca una

cierta sensación de pertenencia en un mundo en que las diferencias entre las distintas generaciones son muy grandes; c) necesitan un ideal o meta que dé sentido a su vida y, aun más, que sea superior a la propia vida; d) necesitan gozar de respeto y estima social.

Se desprende de esta definición de las necesidades de los jóvenes (una explicación entre otras posibles) la importancia de la hipótesis sustantiva principal que arroja nuestro proceso de investigación: el sinsentido puede ser una fuente para los comportamientos asociados con la violencia. Ello en la medida en que se refiere a la producción de identidades personales o colectivas, de quienes no logran sentirse reconocidos o bien que experimentan emociones y sentimientos de descrédito amplio, de rechazo, de exclusión.

Teniendo presente que los límites de la exclusión se transforman, a través de la fuerza de los mecanismos inconscientes de la dominación simbólica, en procesos de auto-exclusión, a continuación observaremos los puntos de vista de los jóvenes a quienes entrevistamos en las escuelas para ponerlos en tensión con la eficacia de esta máquina de exclusión.

Los jóvenes tienen la palabra

Con el propósito de comprender los puntos de vista (o vistas desde un punto) sobre las relaciones entre desigualdad y violencia en la escuela, en el marco de la dinámica de los procesos de socialización y subjetivación que experimentan los jóvenes, en nuestro extenso proceso de investigación realizamos trabajos de campo en escuelas secundarias. La pretensión general es alcanzar aproximaciones sucesivas a la cuestión central de la constitución de subjetividad de los jóvenes teniendo en cuenta el incuestionable papel simbólico que juega la escuela. Nuestra búsqueda se orienta a descifrar los sentidos de la escolarización, la mirada social acerca

de los otros en tanto pares, la producción de la experiencia emocional, la interiorización de las categorías de fracaso y exclusión, la socio-dinámica de la estigmatización, la construcción de la autoridad.

En este trabajo se presentan los análisis de un estudio de matriz cualitativa que realizamos con jóvenes de 13 a 19 años que concurrían en el año 2009 a dos escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. Se entrevistaron a un total de 49 alumnos, divididos en siete grupos según edad y año de cursada (segundo y último de la escuela media) y género. Como se presenta en el cuadro siguiente, solo un grupo se constituyó de manera mixta en lo relativo al género, por cuestiones operativas que excedieron las decisiones del equipo de investigación.

Los alumnos que formaron parte de los grupos focales cursaban sus estudios secundarios en dos escuelas secundarias públicas con características bien definidas:

Escuela 1: se trata de una secundaria ubicada en la zona céntrica de la ciudad, sin un reconocimiento especial por su calidad académica aunque sí por su condición de ser contenedora, a la que asisten estudiantes pertenecientes a hogares de nivel socioeconómico (NSE) medio a medio bajo, gran parte de ellos residentes en zonas periféricas.

Escuela 2: se trata de una secundaria considerada "tradicional" dentro de la ciudad de La Plata, de un nivel académico especialmente destacado entre los habitantes, ubicada en una zona céntrica, muy próxima a la Escuela 1, y en la que predominan estudiantes pertenecientes a hogares de nivel socioeconómico (NSE) medio a medio alto. Algunos de ellos resultaron ser residentes de zonas periféricas de la ciudad. Las vacantes en esta escuela son limitadas y resultan difíciles de conseguir debido a la alta demanda que existe para ingresar.

La muestra quedó conformada de este modo:

Grupo	Escuela	NSE Predominante	Edades/Ciclo	Género
1	Escuela 1	Medio/Medio Bajo	ESB – 13 a 15 años	Femenino
2	Escuela 1	Medio/Medio Bajo	Polimodal – 17 a 19 años	Masculino
3	Escuela 1	Medio/Medio Bajo	ESB – 13 a 15 años	Masculino
4	Escuela 1	Medio/Medio Bajo	Polimodal – 17 a 19 años	Femenino
5	Escuela 2	Medio/Medio Alto	Polimodal – 17 a 18 años	Mixto
6	Escuela 2	Medio/Medio Alto	ESB – 13 a 14 años	Masculino
7	Escuela 2	Medio/Medio Alto	ESB – 13 a 14 años	Femenino

Respecto de la metodología, se utilizaron entrevistas grupales basadas en la técnica del grupo focal (*Focus Group*) y durante su desarrollo se emplearon recursos proyectivos que incluyeron fotografías de jóvenes en distintos escenarios y situaciones y frases emblemáticas. Cabe aclarar que las citas que aquí se transcriben representan a todos los grupos entrevistados, por lo cual no se ha detallado ningún conjunto de alumnos en particular como fuente. En los casos donde existen diferencias de opiniones, sí se especifica el grupo. Por otra parte, resta mencionar que algunos diálogos han sido citados en más de un capítulo para no cargar al lector con la tarea de buscar la cita en cuestión y fundamentalmente, para explicitar las diversas perspectivas de análisis de los autores frente a un mismo extracto de las entrevistas.

De los resultados arrojados por el vasto y rico material surgido de las entrevistas con los jóvenes escolarizados, surgen una serie de dimensiones que configuran el análisis que aquí se desarrolla, a saber:

I. Escuelas céntricas - escuelas periféricas
II. La escuela como "antídoto" frente a la violencia
III. La identificación de tribus urbanas: vestimenta y corte de pelo
IV. La construcción del "otro" como amenaza
V. El "cartel" de violento
VI. El lenguaje "tumbero"
VII. "Ningún pibe nace chorro" (o violento)
VIII. La violencia es social
IX. Violencia y desigualdad: Lo urbano como escenario de exhibición de las diferencias
X. Violencia en los medios como juego y exhibición
XI. La pelea entre mujeres y la pelea entre varones
XII. Respeto por el docente que enseña

I. Escuelas céntricas - escuelas periféricas

La mayoría de los participantes realizan una clara distinción en la relación violencia-escuela en función de la ubicación geográfica, ya sea que se encuentre en la periferia o en el centro. Lo interesante de esta visión que tienen los jóvenes es que la distinción que realizan entre los dos tipos de instituciones de acuerdo a su emplazamiento no radica en que en la periferia serían más violentos sino en que "las escuelas periféricas son más desiguales, ofrecen menos". Esta visión es compartida tanto entre los alumnos pertenecientes a sectores medios como entre los que pertenecen a sectores más vulnerables.

—(…) Qué sé yo…, en este colegio no tanto, pero en colegios de los barrios hay muchas menos cosas. Acá podemos tener un televisor para una hora de historia… la contención de los directivos; y en otros colegios no. Esos chicos que no tienen todas las cosas que deberían tener, se juntan en un colegio y sigue siendo lo mismo, o peor, porque se potencian más. Esa violencia va para el profesor, o para

otros compañeros o con los del otro curso, entonces, qué sé yo…, una vez que ya se genera esta violencia es muy difícil calmarla.
—Las escuelas de barrio son más fáciles que otras, no te enseñan mucho. Además, por ejemplo, en la escuela cerca de mi casa vos te podés escapar tranquilamente, entonces es más peligrosa.
—A las escuelas de los barrios se les da menos. No tienen nada. Yo tengo un amigo que va a la secundaria del barrio y nunca tiene clases. Los profesores no van.

Por otro lado, la decisión de asistir a una escuela céntrica se establece como una suerte de subterfugio que resulta determinante en la trayectoria escolar de los jóvenes. Una especie de "garantía" de calidad y futuro, que muchas veces requiere del apoyo y dedicación del entorno familiar:

—La diferencia entre esos pibes que van a la escuela del barrio y yo, es que mi vieja se tomó el laburo de venir hasta acá y anotarme. Para ella hubiese sido mucho más fácil anotarme en la escuela de la vuelta de casa. Pero ella quería que yo venga acá y yo quería lo mismo.
—Acá la vacante no la conseguís así como así. Yo tuve que ir a sorteo dos años. En la escuela que está por mi casa, tenés siempre vacante. Te toman hasta en junio si hace falta.
—Además de ser mejor el nivel de acá, en la escuela del barrio es mucha peor junta. En la escuela del barrio te juntás con los mismos pibes de la esquina, con los que te tomás la birra o jugás al fútbol. Acá te juntás con otros alumnos.

II. La escuela como "antídoto" frente a la violencia

La escuela aparece recurrentemente como el segundo espacio de pacificación (el primero es la familia nuclear). Sin embargo, no dejan de evidenciarse contradicciones. La función de "formación" o de "instrucción" aparecen en un lugar subsidiario frente al de "alejar de la calle" o de la "mala junta".

—La escuela no tiene nada que ver con esto de frenar la violencia. La escuela es para aprender.
—También te pueden enseñar en la escuela a no ser violento, o que con la violencia no se resuelven los problemas, que se resuelven hablando.
—Para mí, en cambio, el único motivo por el que te ayuda a ser menos violento es porque te aleja de la calle, que ahí sí es donde aprendés a ser violento. Estás menos en la calle. Por ahí pasa el tema.
—La escuela te aleja de la mala junta. Y por eso terminás siendo menos violento. Y capaz que cuando volvés a juntarte con tus amigos, volvés a ser el mismo violento. O capaz que no, que aprendés.
—Te puede ayudar con los psicólogos de la escuela, porque vas y hablás.
—(…) Y bueno, la verdad es que un poco te aleja, porque al darte la oportunidad de una carrera o de un futuro, vas a tener menos posibilidades de convertirte en un chorro o delincuente en general.

En síntesis, los fundamentos principales por los cuales la escuela aparta de la violencia son (en orden decreciente, comenzando por el más mencionado):
"Sirve para alejarse de la calle"
"Te da la buena junta"
"Es el lugar donde estar e ir a hablar si tenés algún problema"
"Contención de los profesores"
"Educación" (formación)
"Tiene gabinete psicológico"
"Futuro" (oportunidades laborales)

Veamos algunos fragmentos que hacen referencia a lo mencionado:
Alumno 1 (A1): *(…) pero no tienen ignorancia si estudian; la persona que estudia tendría que no ser violenta, por algo estudiás. No podés comparar un chico que fue a la escuela con el que no fue.*
Entrevistador (E): *¿La escuela de algún modo aleja la violencia?*

Alumno 2 (A2): *No sé si la aleja, está en uno. Ahora la escuela es lo mismo que la nada.*
E: *¿Es lo mismo que la nada?*
A1: *No. No es lo mismo que la nada.*
Alumno 3 (A3): *Obvio. Te aleja de la calle.*
A1: *Te mejora la "junta".*
E: *¿Cómo es eso que te mejora la junta?*
A1: *Y, en la escuela te juntás con otros que están en la misma que vos.*

La "junta", en tanto término "tumbero" o carcelario, aparece recurrentemente como condición o explicación al desarrollo de conductas violentas. En todos los grupos, de todos los niveles socioeconómicos, surgió el concepto de manera reiterada. En los grupos de nivel socioeconómico más bajos se escuchó también el término "rancho". "Rancho" es la "junta" carcelaria; el grupo de individuos que en un penal comparten las comidas, el sector de literas, su vida cotidiana.

También la familia tiene un rol fundamental en una especie de asociación con la escuela. Es aquella la que decide el proyecto escolar para su hijo:

—Ir a la escuela te aleja de la junta y te da más posibilidades. Pero son tus viejos los que deciden que vayas a la escuela.
—Capaz que otro pibe que los padres no se preocupan termina sin ir a la escuela. Y a la larga, con los pibes del barrio termina mal.

En cualquier caso, la escuela aparece en el discurso de los jóvenes como una situación de relativo privilegio. Algo que la institución escolar conjuntamente con el núcleo familiar les hace llegar a ellos.

—Nosotros tenemos la suerte de poder venir a la escuela. O nos mandan o venimos, pero podemos. Otros no pueden.
—Hay muchos que no quieren venir pero otros no pueden. O no tienen nadie diciéndoles: "tenés que ir a la escuela, si no no vas a progresar..."

—Vamos a decir la verdad, si vos no tenés unos viejos que se preocupan por anotarte en una escuela, capaz que no vas.

Entre los alumnos de ciclo superior de la escuela de nivel socioeconómico medio-alto pudimos escuchar el siguiente diálogo donde aparece la escuela como espacio de posibilidad:

E: *Si ustedes tuvieran que pensar cómo solucionar la violencia en la sociedad, ¿cómo lo harían?*
A1: *Capaz que dándole trabajo, porque si no tenés un trabajo te va a llevar a robar porque te tenés que alimentar de algo, y una vivienda.*
A2: *También la educación influye mucho.*
E: *¿Hablamos de la escuela?*
A2: *Sí. Es importante.*
E: *Pero ¿por qué? ¿Porque te enseñan matemática, lengua y otras cosas?*
A1: *No, es por los valores*
E: *¿La escuela trasmite valores?*
A2: *Y… capaz que sí.*
A1: *Quizás no lo enseñan, pero los vas adquiriendo con los compañeros, con la sociedad que se arma…*
A3: *No, la escuela no se ocupa mucho de transmitir valores pero se aprenden.*
A1: *No es lo mismo un pibe que va a la escuela que el que no va.*
A3: *Son dos cosas diferentes un pibe que va que otro que no va, porque el que va sabe relacionarse…*
E: *¿Pero cómo es que la escuela te enseña a relacionarte?*
A3: *No, no es que la escuela te lo enseña sino que lo aprendés solo. Pero porque estás ahí.*

A su vez, en los diálogos, los alumnos de los primeros años también ponen de manifiesto el reclamo de mayor contención o sostén socio-afectivo por parte de la escuela:

A1: *Yo creo que mucho, depende de la contención. Porque muchas veces la escuela te excluye y no te contiene.*
A2: *A la escuela se le escapan los problemas que tenés, no importan los problemas que te suceden a vos; no te llega a cubrir todo.*
A3: *Yo veo a la escuela como que venís al colegio y nada más. Por ahí hay otros chicos que la necesitan y el colegio no llega a involucrarse en lo que se tiene que involucrar para ayudar a ese chico. Los docentes dicen que, en realidad, el colegio tiene que ser de inclusión, la segunda casa y todo lo que nos dicen, pero no se produce…*
A1: *Igual no es algo que pase acá, acá es bastante inclusivo.*
A2: *En un colegio privado te dejan más solo.*
A1: *Acá, si tenés un tema te escuchan. Tal vez falte más, pero bola te dan.*

III. La identificación de tribus urbanas: vestimenta y corte de pelo

Al exponerlos a estímulos fotográficos con distintos personajes adolescentes, lo primero que buscaron los jóvenes entrevistados era identificar y definir la “tribu urbana” a la que pertenecían esos personajes. Mientras que, en general, los *floggers*, los *emos* y los *darks* son caracterizados como no violentos, a los *cumbieros* se los relaciona –en todos los grupos entrevistados– con la violencia (“son cumbieros”, “son rochos[8]”, “son negros”). La manera en que los jóvenes identificaban a qué tribu pertenecía cada una de las imágenes de reactivo, era a través de la vestimenta.

Si bien en cualquier caso es difícil que el adolescente se autodefina como perteneciente a una tribu, lo llamativo era que muchos de los entrevistados compartían –en sus propias palabras– un look o manera de vestirse del “mundo cumbiero” y un gusto por la cumbia en tanto género musical. Al mismo tiempo, calificaban a la tribu cumbiera como de

8 “Rocho” en el lunfardo rioplatense es la inversión de “chorro”, es decir, ladrón.

naturaleza violenta. Así mismo, lo "cumbiero" aparece en el discurso muy vinculado también a lo "villero".

> —*Sí, yo puedo vestirme como cumbiero y escuchar esa música pero porque me gusta, no porque soy violento. Pero sí, ellos pueden ser más violentos, es lo primero que me dice la foto, al menos.*
> —*Una cosa es ser cumbiero y violento y otra cosa vestirse o solo escuchar la música. Obvio que no todos los que se visten de cumbieros son violentos, pero que los hay, los hay.*
> —*Los emos y los floggers son mansitos, muy giles. Capaz que se cruzan y se pelean entre ellos, pero no se hacen nada.*
> —*Los darks son giles. Todos vestidos de negro pero no le pegan a nadie.*

Para la mayoría de los jóvenes entrevistados, dos de los principales indicadores de un "potencial chico violento" son la vestimenta y el corte de pelo. Esa manera de vestir y de llevar el peinado a la que aluden es, en una gran cantidad de casos, la manera en la que ellos mismos visten y se peinan (tal como observábamos los investigadores). A pesar de exponerlos a esta supuesta contradicción,[9] continúan sosteniendo sus argumentos: un violento podría ser descubierto por las prendas que usa y el peinado, similares a las propias.

> A: *Si yo veo vestido a uno así, me cruzo de vereda, por si acaso.*
> E: *¿Así cómo?*
> A: *Así… onda cumbiero o villero. Gorrita, capuchita, zapatillas…*
> E: *¿Más o menos como estás vestido vos?*
> A: *Y sí… pero yo soy re-tranca…*
> E: *Y capaz que él también es "re-tranca", ¿no?*
> A: *Y sí… capaz… pero por si acaso.*

9 Sostenemos provisoriamente que esta contradicción es supuesta, porque en realidad da cuenta de los efectos de la auto-estigmatización, cuestión que se desarrollará al final de este capítulo.

Asimismo, las zapatillas o "llantas" pueden convertirse en un predictor u otro modo de colgarse el "cartel":

> E: *Si tuviésemos que decir algún aspecto que hace parecer a la gente más violenta, ¿de cuál estaríamos hablando, por ejemplo?*
> A1: *De las zapatillas, si vos ves que tiene unas zapatillas piolas vas a pensar que es más violento o sea, las zapatillas más caras que por ahí no están buenas pero son caras.*
> A2: *Igual si tiene zapatillas caras puede ser que se las haya comprado el papá.*
> A1: *Si vos le ves las zapatillas caras y la cara es como que decís que él no se las pudo haber comprado.*
> A2: *Es verdad. O capaz que se las compró el papá pero prefiere no decírtelo.*

Del mismo modo en que hay una apariencia del violento, existe una del *no violento*. En los 49 alumnos que fueron entrevistados en estos grupos focales, ninguno vestía de modo *no violento*, por el contrario, un gran porcentaje estaría dentro de la clasificación de *aspecto violento*, conforme a su propia taxonomización. Para definir el *aspecto violento*, los jóvenes utilizaron los siguientes indicadores entrelazados del hábito corpóreo:

- Gorras
- Zapatillas "de marca"
- Conjuntos deportivos en contextos no deportivos
- Ropa que te comprás en 'La Salada'"[10]
- Cortes de pelo determinados
- Cabezas rapadas

10 "La Salada" es una feria donde se vende, entre otras cosas, ropa a un valor muy económico respecto de otros negocios. Uno de los cuestionamientos que se le hacen a esta feria es que venden prendas "de marca" pero "truchas" (falsas), a un precio considerablemente inferior respecto del modelo original.

Para definir el *aspecto no violento*, en cambio, se utilizaron las siguientes características:

- Trajes
- Corbatas
- Camisas lisas
- Vestidos de fiesta
- Peinados cuidados y prolijos ("como para una fiesta")
- Chombas
- Vestimenta *sport*, como camisas a cuadros o estampadas y jeans

Es interesante destacar que el *aspecto no violento* se corresponde con un joven que no existe, al menos en Argentina o fuera de las ficciones televisivas. Una de las fotos que ellos identificaron bajo esta categoría corresponde a los integrantes de una banda juvenil estadounidense (Jonas Brothers) que están vestidos de smoking en uno de esos eventos que realiza la industria discográfica. Los comentarios más escuchados fueron "están de traje", "tienen corte de pelo elegante", "tienen plata". También se les mostró la imagen de una joven actriz vestida de largo para una ceremonia del estilo de los Oscar. De ella dijeron: "está peinada", "usa vestido", "es rubia", "es linda", "tiene plata", "además, tiene pinta de tener todo, que no le falta nada". El resto de las fotos asociadas a esta categoría son, como ya mencionamos, imágenes de jóvenes que todos los grupos identificaron como *emos* ("estos no le pegan a nadie", "se hacen los malos pero no…"), *floggers* y *darks* ("es lo mismo, no le pegan a nadie").

En líneas generales, puede sostenerse que un vestuario elegante sería indicador de no violencia, mientras que uno deportivo de "La Salada" sería indicador de violencia. Sin embargo, tienden a negar las hipótesis biologicistas deterministas que sostienen que si alguien es pobre, es violento o que la violencia está en los genes ("se nace violento"). No

obstante, cortes de pelo, vestimentas, poses y tonalidades de piel, podrían funcionar como credenciales casi perfectas de identificación del joven violento. De hecho, la imagen elegida como representativa de este estereotipo es la que mostraba a un adolescente que tenía la tez más oscura que los que aparecían en las demás fotos y un corte de pelo rapado a los costados ("Ese corte es bien de negro", "es negrito" "tiene jeta[11] de pobre"). Algo similar ocurrió cuando se les mostró la imagen de un grupo de jóvenes posando en la calle, todos vestidos de manera similar: con gorras, remeras, pantalones deportivos cuyo largo pasa las rodillas: "son de una banda de cumbia villera, ¿no? Y sí, son más bien del tipo violento", sostuvieron simplemente con mirar la foto.

En definitiva, podríamos decir que con algunas excepciones, la vestimenta aparece como un mejor predictor que el rostro o el color de piel, como si la nueva piel fuera textil; aunque, ahondando en los testimonios, lo cierto es que estos atributos se perciben imbricada y jerárquicamente.

> *—La cara sola no es algo en lo que pueda distinguir si es violento o no violento. Necesitas o conocerlo o por lo menos ver más de él: cómo se viste, con quién anda…*

IV. La construcción del "otro" como amenaza

Si bien los jóvenes estudiantes reconocieron actitudes contradictorias con sus formas de pensar, aparece recurrentemente una práctica que puede ser juzgada como discriminatoria (en sentido de reprobable) que es justificada desde la "prevención". Al respecto vale la pena observar un diálogo de un grupo de jóvenes de los primeros años, en relación a dos fotos presentadas: la del joven caracterizado como violento

11 Cara, rostro.

por el color de su piel y su peinado y la otra, la de la actriz norteamericana vestida de fiesta.

E: *¿Con cuál saldrías a la calle?*
A1: *Con la chica. Es que hay veces que, ponele, vas caminando y hay un chico como ese y te cruzás de cuadra.*
E: *Te quedás del lado de la chica. Si tenés en una vereda a la chica y en otra al chico, te vas del lado de la chica. ¿Porque es piba o porque da otra apariencia?*
A2: *Porque da otra apariencia.*
A3: *Capaz que es discriminación un poco.*
E: *Puede ser, pero parece que es mejor prevenirse. Pero… ¿por qué es mejor prevenirse de este?*
A1: *Por el corte de pelo, la pilcha, la cara que tiene…*
E: *¿Él podría ser un chico de esta escuela?*
A1: *Sí.*
E: *Y esta chica, ¿podría ser una chica de esta escuela?*
A1: *Sí.*
A4: *Son chicos.*
A1*: Acá hay un montón de chicos así.*
A3: *Hay un pibito de segundo que es igualito a ese…*
E: *¿Y entonces? ¿Igual conviene cruzarse de la vereda de enfrente?*
A2: *Y si no querés bardo, capaz que es mejor…*

El comentario "si veo a alguien con esa cara, me cruzo de vereda", es una manifestación verbal o efecto simbólico de la exclusión. La discriminación implica la desvalorización de un otro, a quien se desconoce, se teme y del cual entonces, se supone, es necesario aislarlo y protegerse. Es un otro al que se le pone un nombre, se lo clasifica y se lo define (y confina) por una asociación que es previa. Por caso, al que es pobre y con determinados rasgos físicos se lo asocia con ladrón y/o violento. Lo llamativo, volvemos a insistir, es que el que juzga y discrimina puede reconocerse con los mismos rasgos y no obstante, seguir sosteniendo que el otro es amenazante. De

algún modo, funciona entonces un proceso inconsciente de auto-atribución de esa adjetivación negativa.

La otra cara del prejuicio, se revela en los comentarios suscitados a partir de una foto que se les mostró a los adolescentes entrevistados donde se ve a un joven sonriente, de tez clara, rubio, en una pose que demuestra cierta seguridad de sí mismo.

E: *Bien, sigamos; este chico con buzo celeste, ¿qué nos dice?*
A1: *Está posando.*
A2: *Parece un cantante.*
E: *Está posando, es un cantante… ¿será violento?*
A1: *Para mí que no. No tiene pinta de violento…*
A2: *Sí, no tiene pinta de violento, pero puede ser de esos que… viste como esos que no se nota pero después son re-violentos, como un violento encubierto.*
E: *¿Un violento encubierto?*
A1: *Podría ser.*

En este caso, la imagen lo presume inocente, es un otro, pero no amenazante, "parece un cantante" y por lo tanto se supone que un personaje como tal, si es violento no lo va a demostrar (un "violento encubierto"); a diferencia del joven de tez más oscura que tendría que demostrar que *no* es violento.

En otros términos, en el imaginario de los alumnos existe una construcción previa del "otro" que también se traduce en diversas clasificaciones sociales (que los estudiantes reproducen) como por ejemplo, diferenciar el tipo de escuela en función de la población que concurre. En este sentido, no opera la distinción respecto de, por ejemplo, la oferta educativa sino del estatus socioeconómico de los estudiantes que van allí: escuelas que aun siendo céntricas son percibidas como de "menor nivel", las escuelas "de los barrios" (periféricas, desprotegidas, desiguales, de "peor nivel"). También, dentro de

la categoría de "otro", se encuentran los que concurren a las escuelas privadas sobre los cuales no hay una idea uniforme.

Respecto de las clasificaciones de las escuelas, surgen algunas categorías que ellos reproducen en las entrevistas:

- Las escuelas de alto nivel académico y/o exigencia reglamentaria versus las de bajo nivel: los jóvenes entrevistados marcan diferencias entre las escuelas estableciendo niveles según la exigencia académica y/o reglamentaria.

—Puede haber una escuela acá a la vuelta pero que puede ser de otro nivel, donde los chicos no van a estudiar. Si vos vas a estudiar, no te vas a pelear.
—Hay escuelas que te exigen para pasar de año. En otras da lo mismo, si estudiás o no estudiás, si aprobás o no aprobás. Eso termina siendo un descontrol.
—Hay escuelas, acá en La Plata, que los pibes entran cuando quieren, o se van cuando quieren. Se levantan si se les canta en medio de una hora y se van. Acá eso no pasa.

- La escuela pública versus la escuela privada: a esta última se la percibe como el escenario de un tipo distinto de violencia entre los jóvenes, más vinculada al sinsentido. De acuerdo a las declaraciones de los estudiantes, la violencia en la escuela de órbita privada no surgiría de la necesidad económica o del deseo de tener sino que, por el contrario, estaría relacionada a la falta de posibilidad de elección "libre", dado que –se supone– los que concurren allí "lo tienen todo". A su vez, existe cierta concepción de que los jóvenes que estudian en las escuelas privadas son "mandados" por sus padres sin posibilidad de rebelarse. Ellos de algún modo, también son "pobrecitos" pero (a diferencia de los que asisten a escuelas pertenecientes a los sectores más desfavorecidos) por una supuesta falta de auto-determinación o autonomía respecto del mandato familiar.

—Los de la escuela privada, si se pelean se pelean por otra cosa: por diversión o por alcohol. Para hacerse los vivos. Porque están aburridos.
—Querés que te diga la verdad: pobrecitos los de la escuela privada. Para mí es como que los ponen en una especie de depósito.

V. El "cartel" de violento

El "cartel" y la idea de "colgarse el cartel de…" asociado a la imagen de "malo", o "rudo" (proveniente del lenguaje carcelario) aparece en forma recurrente en varios de los grupos analizados. El cartel da prestigio y eventualmente puede funcionar como mecanismo de defensa.

A1: *También se pelean para parecer más piolas, se ponen el cartel…*
E: *¿O sea que ser violento a veces hace que parezcas más piola?*
A2: *Claro, a veces buscan popularidad, ponerse el cartel…*
E: *¿La violencia da como un tipo de jerarquía, saca chapa-cartel de violento y eso lo convierte en un tipo más apreciado por los demás, más temido?*
A1: *Sí, seguro.*
E: *¿Y por qué esas chicas subieron su pelea a YouTube?*
A1: *Para ponerse el cartel, para hacerse ver.*[12]
E*: ¿Pero para hacerse ver cómo?*
A1: *Como violentas.*

El "cartel" como forma de comunicar "quién soy" o "cómo deseo que me vean los demás", forma parte de las múltiples maneras que tienen y han tenido los adolescentes de presentarse ante sus pares. El interrogante que surge es: ¿qué necesitarían hacer para ser bien vistos por sus compañeros y amigos? En

12 En este momento de la entrevista, el grupo estaba debatiendo las razones por las cuales se suben a Internet ciertas peleas entre jóvenes.

otros términos, ¿cuál sería el límite a partir del cual la autocoacción limitaría la irrupción de las emociones o los actos caracterizados como violentos en nuestra sociedad?

A continuación destacamos otros comentarios realizados por los entrevistados:

—Tenés que ponerte el cartel (de violento) para que no te humillen, para que te respeten.
—A veces te ponés el cartel para joder, para mostrarte. No necesariamente para defenderte.
—Algunos se quieren poner el cartel pero son re-giles. No le pueden pegar a nadie. Ahí le sacás la ficha. Te hablan como rochos, "qué hacés gato", pero después no le pueden pegar a nadie.

Pareciera existir una oposición entre las expresiones "ponerse el cartel" y "estar regalado". Se entiende por "estar regalado" ser un blando, alguien a quien es más fácil golpear, asaltar o es susceptible de sufrir algún tipo de humillación contra su persona o ataque a sus bienes. Si un compañero es percibido como débil, ese solo rasgo justifica cierto maltrato.

—A veces te tenés que colgar el cartel para no estar regalado. No podés dejar que te atropellen. Y a veces vos no querés hacerte el malo, pero es como una manera de defenderte antes de que te pasen por encima.
—Si yo veo uno que está regalado, capaz que lo bardeo o lo arrebato. Por joder… porque se deja.

VI. El lenguaje "tumbero"

Recurrentemente (aunque con mayor presencia en los grupos pertenecientes a los niveles socioeconómicos más bajos) se observa un manejo de cierto lenguaje "tumbero" que

es como se denomina al lenguaje carcelario. La utilización del mismo en algunos casos es parte del vocabulario habitual a la vez que "queda bien" ante los demás. Los términos más escuchados durante las entrevistas con los grupos analizados fueron:

- "Ponerse el cartel" (mostrar a los demás que uno es malo, violento, peligroso)
- "La junta" (con quiénes se juntan, vinculado al grupo de pertenencia)
- "Corte" (significa *como,* es el equivalente a la muletilla "tipo que" que emplean algunos jóvenes de clases sociales más altas, los "chetos")
- "Pararse de manos" (en relación a responder con violencia a una agresión, una mirada, etc.)
- "Rescatarse" (calmarse, tranquilizarse, no drogarse)
- "Gato" (forma de llamar a otro o a la policía)
- "Gorra" (forma de llamar a la policía)

> E: *¿Vos sabes de dónde vienen estas frases?*
> A: *Del penal, no sé…*
> E: *Sí, de la cárcel. Se empiezan a escuchar frases que vienen del mundo tumbero dentro de las relaciones de ustedes…*
> A: *Bueno, pero en el barrio nuestro es así.*
> E: *¿Por qué? ¿Porque estuvieron en la cárcel?*
> A: *Y… un par sí, y otros porque de tanto escuchar, te sale solo, algunos te lo dicen hasta a propósito por el "corte". Otros lo hacen para "colgarse el cartel".*
> E: *¿Qué es el "corte"?*
> A: *Es una palabra, como vos decís el "tipo" cuando hablás del cheto, es una palabra que viene de la cárcel.*

Resulta nuevamente destacable el hecho de que este lenguaje sea escuchado tanto en los grupos de niveles socioeconómicos bajos como en los altos, y entre quienes dicen conocer o

tener cerca gente que estuvo o está vinculada a la cárcel, como entre aquellos que están muy lejos de esas realidades en su cotidianeidad.

E: *No entiendo, ¿vos hablás así porque estuviste preso alguna vez?*
A: *No… (Se ríe)*
E: *¿Y entonces? ¿Cómo se aprenden esas palabras o esas maneras de hablar?*
A: *Circulan mucho esas palabras. Todos hablan así.*
E: *Pero bueno, no creo que muchos chicos de esta escuela hayan estado en la cárcel o que tengan familia allí.*
A: *Yo tampoco creo. Pero no tiene nada que ver. Ese lenguaje está en todas partes. En el boliche, en la escuela, en la tele…*
E: *¿En la tele?*
A: *Sí, mucho. Todo el tiempo. Está lleno de programas que muestran eso. Hay uno ahora que entrevistan gente en la cárcel.*
E: *¿Y por qué muestran tanto eso?*
A: *Porque garpa, da rating. A la gente le debe gustar aprender… no sé.*

Es sumamente interesante ver las respuestas que tienen estos jóvenes cuando, durante las entrevistas, se intenta desnaturalizar el lenguaje que ellos emplean, no solo porque constituye parte de su cotidianeidad, de sus códigos, sino porque lo reconocen como algo habitual en ciertos programas de televisión. Lo que resulta sugestivo es que, en general, en esos tipos de programas donde se estigmatiza a los jóvenes, asociándolos invariablemente a algún tipo de violencia, descontextualizando sus situaciones de marginalidad y exclusión social, ellos encuentran algo que genera algún tipo de identificación, reconocen que hay en esos programas “algo para aprender”. En general, producto de la espectacularización de la violencia que hacen los medios masivos de comunicación, se genera una imagen atemorizante del joven, estos aparecen como peligrosos y amenazantes, que es en definitiva lo que

buscan los mismos estudiantes entrevistados cuando dicen que se "ponen el cartel para no estar regalados".

Si una de las formas para hacerse respetar pasa por inspirar miedo en el otro, entonces, esos programas tendrían algo para enseñar. Se constituye de este modo un círculo vicioso, la profecía auto-cumplida. Tanto énfasis se hace sobre el par jóvenes-violentos que finalmente ellos, los aludidos, nos demuestran que pueden lograrlo. De ese modo, cumplen con lo que la sociedad pareciera esperar de ellos. Desde ya que esto no implica adoptar las posturas mecanicistas sobre los efectos de los medios de comunicación sino que en todo caso deja en evidencia la falta de discursos alternativos, que muestren que efectivamente existen otros mecanismos para hacerse respetar sin necesidad de amedrentar al otro, que los jóvenes –y sobre todo los pobres, que son los más expuestos por estos medios– no son una masa homogénea y violenta, sino que pueden ser de otro modo si se les proporciona los recursos (materiales, simbólicos, afectivos) que necesitan. Evidentemente, como ellos mencionan, el lenguaje "tumbero", los modos de comportarse y sobrevivir "están en todas partes", "todo el tiempo", en el boliche,[13] en la escuela, en la tele.

La diferencia sustancial que debemos marcar es que, en los medios, no todos se encuentran representados del mismo modo; los jóvenes cantantes o aquellos que tienen dinero (como mencionaron al ver la foto del joven que caracterizaron como no-violento o violento-encubierto) constituirían la versión (y excepción) exitosa.

VII. "Ningún pibe nace chorro" (o violento)

Coincidentemente con la época en que se realizaron los grupos focales, aparecieron en la ciudad de La Plata una

---

13 Locales bailables.

serie de pintadas con la frase "Ningún pibe nace chorro". Esto fue mencionado espontáneamente en los grupos por los alumnos, que sostenían que el contexto y la falta de oportunidades generan violencia.

Aunque entre los alumnos de menor edad era posible escuchar la hipótesis "genética" como causante inevitable de la violencia, lo que se observaba también es que el "nacer" no apelaba solo a lo biológico sino al modelo impuesto en la familia nuclear, uno "nace en una casa".[14] Una conjugación del tipo: gen violento + hogar violento (homologado a hogar pobre) = violencia inevitable del joven.

Al respecto, el diálogo con los alumnos de los primeros años, evidencia lo indicado anteriormente:

A1: *Algunos se hacen y otros nacen…*
E: *¿Qué significa nacer violento? ¿Quiénes nacen violentos?*
A1: *Se hace violento para mí, según la manera en que se cría, según cómo lo tratan de chico.*
E: *¿Vos decís que a veces se puede nacer violento?*
A2: *Sí, qué sé yo…, sí.*
E: *¿De qué modo se nace violento?*
A2: *Por los genes, por ahí de una familia violenta…*
E: *¿Vos decís que en los genes hay algo de violencia?*
A3: *Pero ponele, mirá, que dos asesinos tienen un hijo y el hijo recién nacido se lo lleva una familia, el chico no va a ser violento; yo nunca vi a nadie que naciera violento…*
E: *¿Entonces?*
A2: *Y bueno, capaz que te digo nace, pero nace es que nace en un hogar de determinada manera…*

Entre los alumnos de años superiores, la hipótesis genética biologicista no se llega ni a entrever aunque sí hay referencias a

14 Para esta cuestión retomamos trabajos anteriores en donde vinculábamos en el discurso dominante la ideología de los dones naturales a una suerte de ideología de los dones sociales (Kaplan, 2008b).

una matriz vinculada a una suerte de herencia familiar percibida como natural e inexorable. También la familia es percibida según sus condicionamientos materiales desiguales, víctima y a su vez culpable. En general, los adolescentes de los grupos más avanzados en la escolaridad que formaron parte de la muestra coincidieron en las hipótesis más vinculadas al contexto y a la desigualdad, que en aquellas que explicarían la violencia por factores genéticos individuales. Aunque cabe mencionar que esta ha sido una cuestión en torno de la cual se evidenciaron tensiones y argumentaciones contradictorias durante el desarrollo de las entrevistas grupales.

Asimismo, frente a la dificultad de la familia de brindar ciertos recursos, la escuela aparece como un lugar de posibilidad, ir a la escuela podría torcer el destino "pre-asignado" de origen. Para estos grupos de jóvenes, las razones de la violencia estarían más relacionadas con:

- La falta de oportunidades y la desigualdad
- Las violencias ejercidas sobre él (más adelante esto se desarrollará en profundidad)
- Las necesidades y carencias
- Los hogares "mal constituidos"

Observemos algunos fragmentos que dan cuenta de lo mencionado:

> A1: *Hace poco leí una frase en la calle que decía "ningún pibe nace chorro"…*
> E: *¿Y entonces?*
> A1: *Eso, que ningún pibe nace y ya es chorro*
> E: *Si no nace, ¿podríamos decir que se hace? ¿Cómo se hace chorro o violento?*
> A2: *La familia…*
> E: *Pero me acaban de decir que no tiene que ver con la familia en la que nace…*

A2: *No, claro. Tiene que ver con los modelos de esa familia, lo que le inculcan. Si tu familia es de delincuentes, es más probable que salgas delincuente.*
A1: *O ni eso. Capaz que no tienen la posibilidad de darle un montón de cosas…*
A3: *O de que vaya a la escuela…*
E: *¿Acaso no todos pueden ir a la escuela?*
A2: *Y no. Por más que no se pague tenés gastos, necesidades.*
A1: *Y muchos tienen que salir a trabajar…*
A3: *Que trabajen o no, no tiene nada que ver. Pero sí, por ahí, ver que el otro con ningún esfuerzo tiene acceso a un montón de cosas.*
E: *¿O sea?*
A3: *Y… hay mucha diferencia. Vos ves que el pendejo de al lado tiene las mejores zapatillas… ropa… y vos te calentás. Le tomás bronca y capaz que le robás, o le pegás. No es nuestro caso. Pero me pongo en el lugar de esos pibes.*

VIII. La violencia es social

A lo largo de las entrevistas, y un poco revirtiendo los sentidos que surgieron al comienzo cuando se les preguntó si los que veían en las diversas fotos eran violentos, algunos alumnos (los de más años de escolaridad y los de nivel socioeconómico más alto) mencionaron otros sentidos respecto de los conceptos de inseguridad y violencia dando cuenta de que en realidad, los jóvenes identificados como violentos habían sido previamente violentados y que esta situación se encuentra invisibilizada para el resto de la sociedad.

A1: *La sociedad en general sospecha más de los pobres por una cuestión de prejuicio, digamos mucha gente política… digamos rica ha robado y te aseguro que ha dejado muchas más muertes que la que deja la delincuencia hoy en día.*
A2: *Claro, que por ahí no se habla tanto porque la gente por ahí*

se olvida, sacando a la dictadura militar, la gente se olvida y dice "en los noventa vivíamos mejor, porque viajábamos a Europa" y se olvida de que ese modo de manejar la cosa mató a mucha gente y esa misma gente es la que hoy marcha por la seguridad, ¿y qué seguridad hay para la gente que no tiene qué comer?, ¿qué les brinda la seguridad a ellos de tener un plato en la mesa?. Si piden por trabajo, se quejan porque les cortan la calle, si salen a robar se quejan porque no trabajan y salen a robar…

Veamos los comentarios que surgieron, dentro de estos mismos grupos, respecto de dos fotos utilizadas en el set de reactivos: en la primera se ve a una joven boliviana (la foto fue extraída de la página www.bolivia.com) proveniente de un contexto rural, humilde, vestida con prendas características de su comunidad, calzando ojotas. En la otra foto, se ve una hilera de gente de raza negra, vestidos deportivamente como si fueran jugadores profesionales de un mismo equipo, delante de ellos hay un policía (de tez blanca) custodiando y de fondo se ve un cartel de la Cruz Roja. Veamos el diálogo mantenido sobre las apreciaciones realizadas al ver la primera foto de la joven boliviana:

E: *¿Y esta foto? ¿Qué les despierta en relación con la violencia?*
A1: *Y… esta violenta seguro que no es…*
A2: *Más vale, yo diría que es víctima de la violencia.*
E: *¿Víctima? ¿Cómo es eso?*
A2: *Y… tal vez le pegan.*
A1: *Y además, pobrecita…, parece ser re-pobre. Capaz que ni para zapatillas tiene. No debe tener nada.*
A2: *Y… seguro que le faltan muchas cosas. Seguro que no puede ir a una escuela como podemos ir nosotros… ni conseguir un trabajo…*
E: *¿Y eso para ustedes es violencia?*
A1: *Y no sé si justo llamarlo así…*
A2: *Pero sí…*

Respecto a la otra foto donde se ve una hilera de jóvenes de tez negra, los estudiantes comentaron:

E: *¿Y esta foto? ¿Son violentos?*
A1: *Estos sí son violentos. Son los típicos negros de las películas. Ladrones, venden falopa…*
A2: *¿Que sean negros qué tiene que ver…?*
A3: *Pero, además, mirá bien… hay un soldado o policía. Para mí son pobres tipos que quisieron pasar una frontera o algo. Los agarraron…*
A1: *Y capaz que los agarraron por afano.*
A3: *Yo creo que quisieron pasar la frontera. Debe ser en EEUU. Acá no hay negros y los canas no se visten así.*
A2: *Sí que hay… los que venden relojes.*
A3: *Bueno, pero hay pocos. Para mí son más violentos con ellos que ellos con otros.*
E: *¿Cómo es eso?*
A3: *Y bueno… primero los agarraron y los van a meter presos o devolver. Segundo, seguro que estaban queriendo pasar para laburar. Los tipos hacen cualquier cosa para poder pasar…*

IX. Violencia y desigualdad: lo urbano como escenario de exhibición de las diferencias

A pesar de algunos argumentos deterministas, individuales o familiares, frente a la violencia, a medida que se van desarrollando las entrevistas los jóvenes van reflexionando y estableciendo relaciones entre diversos factores. Empieza a surgir un amplio consenso en la mayoría de los estudiantes entrevistados respecto de las causas principales que explicarían la violencia:

- Desigualdad
- Falta de acceso

• Exhibición desmedida en el contexto urbano
• Falta de oportunidades

Es notable cómo los argumentos que dan estos jóvenes consideran los condicionamientos del contexto como factores fundamentales a la hora de explicar las situaciones de violencia, pudiendo además dar cuenta de aquellas representaciones prejuiciosas que ellos mismos sostenían al comienzo de las entrevistas. A continuación, reproducimos un diálogo que surge a partir de identificar a la joven boliviana como salteña o chaqueña.

> A1: *Y sí, pero digo… ponele los que están más cerca de la villa…; porque ponele en Salta y el Chaco son más pobres y no hay violencia.*
> E: *A ver, tenemos a una persona pobre del conurbano y a esta otra de Salta, que tal vez sea más pobre, ¿por qué hay más violencia, según lo que dijeron, en las escuelas pobres de acá que en las de Salta?*
> A1: *Es gente más tranquila, es gente de pueblito, son todos pobres, a todos les falta … y acá son como dos clases sociales: los que tienen y los que no tienen, y hay veces que los que no tienen les hacen cosas a los que tienen, y al revés; son dos clases sociales que no sé, no se llevan, está mal eso porque los que tienen no hacen nada por los que no tienen, y si yo no tengo yo ayudo a los demás pero el que tiene no ayuda…*
> A2*: Los que tienen se interesan por ellos mismos.*
> E: *¿Si no existiera esta diferencia entre ricos y pobres, gente que tiene y gente que no, los niveles de violencia serían los mismos?*
> A1: *No, yo creo que sería todo diferente, porque si no hubiera los niveles de pobreza que hay, disminuiría [la violencia] porque habría trabajo, habría educación; si vos a la gente le das educación, se cubren las necesidades básicas, les das trabajo, esto se acaba. Es que es muy difícil…, y para empezar a eliminar tenés que empezar de arriba para abajo, porque los más chorros están arriba, porque nosotros somos la sociedad y no se escucha a la sociedad y bueno, es un tema muy difícil…*

A2: *Chorros y violentos siempre va a haber, porque hay algunos que les gusta. Pero seguro que menos… mucho menos.*
A1: *Y bueno… la verdad es que si tienen o no tienen mucho no tiene nada que ver. Porque hay gente que no tiene y no roba y gente que tiene un montón y roba también.*
A2: Sí, pero no es lo mismo lo que te roban. El que no tiene te roba las zapatillas o plata… El que tiene roba para tener aun más. Y capaz que el que va preso es el que se robó el par de "llantas" y no el que se afanó una ciudad entera. El que se robó las "llantas", si tiene la plata para comprárselas, no se las roba. O capaz que sí, no sé.
A1: *Acá van presos los giles: los que afanan giladas. Los verdaderos chorros, los que se afanan todo, esos sí que no van.*
E: *¿Y qué cosas pueden llevar a la violencia?*
A1: *Y… la junta, la personalidad, el tipo de vida que uno tiene también, por ejemplo un chico pobre que viva en la villa, ese sí va a ser violento quizás.*
A2: *Según cómo se lo trate como persona.*
A1: *Pero en los chicos que vemos en la tele que roban quizás por el tipo de vida que tienen, por ahí la vida no les es fácil y lo hacen como para defenderse y no es una elección de ellos sino por el tipo de vida que tienen.*
E: *¿Y esa vida cómo sería?*
A1: *El no tener un lugar dónde vivir, no tener en qué trabajar, creo que todo eso influye mucho.*
A2: *Yo veo en la tele, en esos programas en la villas que siempre se pelean y se enfrentan y que la violencia termina llegando pero porque es la vida que les tocó…*
A1: *Y por ahí el tema de que vos tenés y yo no, hace que lo lleve a hacer esas cosas que hacen…*
E: *¿La diferencia entre alguien que tiene y que no tiene puede generar violencia?*
A3: *Sí, puede ser.*

La desigualdad es evidenciada como factor predominante y –en consonancia con las hipótesis no biologicistas que ellos

vienen sosteniendo– surge cierta desnaturalización a través de frases del tipo "en otras épocas capaz que no pasaba" que dan cuenta de que los contextos desfavorables en los que crecieron muchos jóvenes no son inexorables. En el fondo, podemos sostener que los estudiantes entrevistados, que son producto de las sociedades excluyentes de mercado, son en cierto modo conscientes de sus efectos negativos.

—*Muchas veces se roba o se ataca a alguien porque el otro tiene y vos no. Acá hay algunos que tienen mucho y otros que no tienen nada de nada. El que no tiene, tiene bronca.*
—*En otras épocas capaz que no pasaba. Los pibes andaban en la calle y jugaban con la pelota de uno. Pero no había mucho para pelearse.*
—*En el barrio hay pibes que te ven pasar y te bardean cuando vas a la escuela. Te tratan de gil, pero también puede ser que ellos quisieran ir como vas vos y no pueden.*
—*La publicidad que ves todo el tiempo es otro tema: te muestra el mejor celular, la mejor ropa, vacaciones… y un pibe capaz que no puede comprarse nada de eso. Y entonces se pone loco.*

Tensionando la opinión de la mayoría de los grupos, observamos que uno de ellos, conformado por estudiantes de los primeros años, sostiene la violencia como destino casi ineludible de la pobreza:

E: *Vuelve a salir el tema de la plata. ¿Qué tiene que ver la plata con el tema de la violencia?*
A1: *Tiene que ver y a la vez no, podés tener plata y que tu familia sea re-educada o podés tener plata y pueden no darte bola; cuando tenés plata podés ser o no ser violento, pero cuando no tenés es como que sos, porque entrás a robar, tenés necesidades, más problemas…*
E: *O sea… ¿la falta de plata puede llevar a alguien a ser más violento?*
A2: *Y… algunas veces sí. Puede pasar. No siempre, pero muchas veces sí.*

X. Violencia en los medios como juego y exhibición

En el desarrollo de los grupos focales se utilizaron imágenes relacionadas con prácticas habituales de los medios, en la exhibición de "la violencia juvenil". Se les propuso a los participantes que elaboraran hipótesis en función de unas imágenes tomadas del noticiero America Noticias donde aparecen dos adolescentes peleándose a los golpes mientras otras miran. El zócalo (el texto que titula la imagen de la pantalla) dice: "Chicas, el club de la pelea".

En general las explicaciones y elaboraciones que se hicieron en los grupos entrevistados estaban relacionadas con distintos aspectos: a veces el foco se ponía en los jóvenes, otras en los medios. Además, surgió otra cuestión vinculada al proceso tradicional de la construcción de la noticia: los jóvenes filman sus peleas, las suben a Internet e inmediatamente se convierten en un insumo de este tipo de programas que se dedican a pasar, una y otra vez, este tipo de enfrentamientos como si fueran habituales. De este modo, el medio de comunicación ni siquiera necesita ir al lugar de los hechos, ni trata de entender los motivos o reflexionar más allá del sentido común. No obstante, puestos a hacer un análisis más detallado, los jóvenes parecen conocer cuáles son las lógicas de los medios de comunicación y sus fines.

La dimensión temática

E: *¿Qué me pueden contar de esto? ¿Qué vemos acá?*

A1: *Y bueno… es común verlo… pero tampoco tanto.*

A2: *Yo una sola vez vi algo así…*

A3: *Yo un montón… a la salida del boliche… o en la plaza.*

E: *¿Es común o no es tan común?*

A1: *Sí, es común, pero no tanto. Si mirás la tele, parece que pasara todo el tiempo. Y no es así.*

A3: *Es verdad… pasa, pero no tanto.*

E: *¿Y entonces?*
A2: *A los tipos les conviene. Les da rating. Y si son chicas, más todavía. Entonces lo salen a buscar. Te lo ponen mil veces…*

La actitud de los protagonistas

E: *Entiendo lo de los canales de TV. Pero el que grabó esto y lo subió a Internet no es un canal.*
A3: *No, claro… es una amiga de alguna de estas pibas.*
A2: *Sí… porque después se lo mandan entre ellas y a los conocidos. No sabían que lo iban a pasar en la tele pero de última es mejor…*
E: *Y ustedes… ¿qué hacen frente a esto?*
A1: *Y, yo no filmaría. No lo hago.*
Varios: *No, yo tampoco…*
E: *¿Y nadie las separa?*
A1: *Capaz que yo sí. Me metería y las separaría.*
A2: *Yo no. Yo no me meto.*
A3: *Yo tampoco.*

Por otro lado, en una gran parte de los estudiantes se percibe un enojo evidente con el uso que los medios hacen de los casos excepcionales o aislados de violencia entre los jóvenes. Pueden establecer diferencias entre quienes suben los videos y los medios de comunicación que los toman para sus propios fines. Para los primeros, ellos argumentan que es claramente un juego, aunque en rigor de verdad no lo sea, quizás tenga que ver más con el concepto que mencionaban al comienzo de las entrevistas de "colgarse el cartel" y visibilizarlo, hacerlo público a sus pares pero sin calcular las consecuencias (que un medio lo tome y haga con ese material un espectáculo) que eso puede acarrear. En ese sentido, resulta evidente que la voz de los estudiantes, sus diversos puntos de vista, no tienen lugar en los medios, como así tampoco logran suficiente peso aquellas perspectivas de los adultos que dan cuenta de otros modos de ser de las juventudes, alternativos al que presentan estos programas.

A2: *Los de la tele te usan los casos que van encontrando como si fuéramos todos.*
E: *¿Cómo es eso?*
A2: *Sí… te ponen esos casos como si pasaran todos los días.*
A3: *Es verdad. Acá no sé si llega a haber piñas una vez al año.*
A1: *Y lo de la profesora con el pelo quemado acá nunca pasó Ni nada parecido.*
A2: *Lo máximo que pasó es una chica de segundo que le dijo algo a un profesor. Pero no fue ni un boludo, creo.*
A1: *Es como si todos les quemáramos el pelo a los profesores o si todos los profesores cobraran [fueran golpeados].*
E: *¿Pero esas cosas no pasaron?*
A1: *Nadie dice que no haya pasado. Pero no es lo de todos los días…*
A2: *Todos los fines de semana hay pibes que van al boliche y no se cagan a trompadas y todos los días vienen chicos a la escuela que no le hacen nada a los profesores. Capaz que en el boliche es más común. Pero no son todos tampoco.*
A1: *Y… pero eso no vende…*
A3: *Es mejor dar como que son todos.*
E: *Pero al final son los mismos pibes que suben las cosas a Internet y muchas veces de allí lo toma la TV*
A1: *Pero eso no tiene nada que ver.*
A2: *Esa es la historia de esos pibes. Su juego.*
E: *¿Cómo es eso de "su juego"?*
A3: *Y bueno esos pibes sí lo hacen para filmarlo. Capaz que se pelean solo para filmarlo y después poder subirlo y pasarlo entre amigos. Yo no digo que esté bien. Pero no es lo que hacemos todos, ni todos los días.*
A1: *Pero nuestro grupo, la gente con la que nos vinculamos… no somos todos así y entonces generalizan y en realidad no es así, exageran.*
A2: *Muestran solo una parte.*
A1: *Claro, muestran solo una parte, la que les conviene, la parte mala e irrespetuosa, lo demás no.*
A3: *Quizás lo suben por diversión, como un juego, por subirlo nomás*

A1: *Es lo que se usa ahora.*
E: *¿Pero eso puede llevar a más violencia?*
A3: *Y, capaz que el chico dice "mira están todos subiendo a Internet cagándose a palos, yo lo quiero hacer". Pero para mí es solo un juego. No es lo que está buscando el que lo sube.*

XI. La pelea entre mujeres y la pelea entre varones

En relación con la imagen de las jóvenes presentada por América TV bajo el título "Chicas, el club de la pelea", se inició un debate sobre los motivos de la riña entre mujeres y varones. Aquí surge una diferencia desde el punto de vista de sus argumentos. Para los varones, la violencia entre ellos pareciera tener razones de peso: "Los varones cuando nos peleamos, que es mucho menos, es por algo más justificado"; en cambio, las mujeres parecieran pelearse "por nada", por una mirada, por ejemplo, o "porque es linda".

Sin embargo, si nos remitimos a los apartados anteriores donde todos hablaban de la desigualdad como el origen de la pelea y se mencionaba la posesión de ciertos bienes materiales que "el otro tiene y yo no" y lo comparamos con los motivos que ellos indican posteriormente, al momento de pensar según el género, observamos una clara diferencia: lo que surge cuando contestan sobre las diferencias entre mujeres y varones es que a lo varones los motiva la necesidad de "hacerse el piola", de estar borracho, o porque están aburridos. Las mujeres en cambio, al opinar en función del género, no establecen niveles de importancia en las razones de las peleas. Si bien los disparadores pueden ser diferentes entre ellas ("por ser linda", "mirar a mi novio", "estar bien vestida"), no van en demérito de los argumentos que explicarían los enfrentamientos entre los varones, por el contrario, sostienen motivos similares para ambos géneros "hacerse la viva (o el vivo)", "hacerse ver frente a los demás", etcétera.

En definitiva, lo que pareciera estar detrás de unos y otras es el deseo de aquello que "el otro tiene y yo no", que en las mujeres se manifiesta en expresiones asociadas a la belleza, a la vestimenta, etcétera.

E: *¿Y por qué se pelean entre chicas?*
A1 (mujer): *Y… puede ser por muchas cosas. Porque la miró… porque le miró el novio…*
A2 (mujer): *O le miró la ropa… o estaba vestida muy careta la otra…*
E: *Hasta ahí, la única que me queda clara es la explicación del novio. ¿Qué significa "la miró"? ¿Qué es que te miren?*
A1: *Pasan y te miran… como medio de costado. Y vos tenés que reaccionar. A la salida te agarrás.*
E: *¿Y por qué te miran medio de costado? ¿Qué tenés?*
A2: *Capaz que nada…o sí… estás vestidita re-linda…o re-guarra…te miran, no importa. Es una mirada para pelear.*
A3 (varón): *Eso es bien de mujeres. Se miran y se pelean. Entre los hombres somos más de boca. Si querés pelear le decís algo. O lo embocás de "frente march"…*
E: *¿O sea que hay chicas que te miran mal porque quieren pelear?*
A2: *Puede ser. O porque te tienen bronca, pero en general es para pelear.*
A3: *Las chicas están cada vez peor. Capaz que se pelean más que nosotros. Y zarpadas… se matan. El otro día se mataron acá enfrente…*
E: *¿Alguien sabe que pasó acá enfrente?*
A2: *Eran dos que se venían buscando. Se habrán mirado y chau. Pasar, lo que se dice pasar para pelear, no pasó nada.*
E: *¿Y por qué motivos se pelean los varones? ¿También porque se miran?*
A3: *No, no nos miramos directamente (risas). Mirarse es de minas.*
A4 (varón): *Los varones cuando nos peleamos, que es mucho menos, es por algo más justificado. O te quiso prepotear o humillar… o te insultó o te sacó algo.*
E: *¿Cómo es eso? ¿La pelea entre varones está más justificada?*

A4: *A veces no, capaz que se pelean para joder y por buscar quilombo, o porque están en pedo. Pero eso es más de grupo. Si te peleás con otro guacho es por algo que valga la pena.*
E: *Resumo entonces: los varones se pelean por cosas importantes o para jugar cuando lo hacen en grupo…*
A3: *No sé si para jugar. A veces puede ser por algo posta. O fútbol.*
E: *¿…?*
A3: *No sé. Lo único que te digo es que no te vas a pelear porque te miró mal.*

Observemos otro de los grupos:

A1 (mujer): *Hay muchas que por ser lindas, se agarran a la salida y la desfiguran porque es linda.*
A2 (mujer): *Por envidia.*
E: *Pero no te pueden sacar la belleza.*
A2: *No, pero ellas se conforman con pegarte y desfigurarte.*
E: *Yo eso lo he escuchado pero no pensé que pasaba así.*
A2: *Sí, ahora lo hacen.*
E: *¿El hombre que es violento ustedes lo ven como más macho?*
A3 (mujer): *Ellos se creen eso, que van a ser más vivos.*
E: *¿La mujer que ejerce la violencia física es menos femenina o más?*
A2: *Sí, menos.*
E: *¿Por qué creen que lo hacen entonces?*
A3: *Por lo mismo, por hacerse la que "acá estoy yo, no me van a pasar por arriba. No me vas a mirar así…".*
A2: *Y también como una manera de hacerse las vivas.*
E: *¿Como un juego?*
A2: *Claro. Un juego.*

XII. Respeto por el docente que enseña

Al comenzar a dialogar sobre el caso puntual de un video filmado con un celular –que tomó estado público a través de todos los medios de comunicación– donde se ve que un

alumno le prende fuego el pelo a una profesora, comenzaron a surgir menciones a un tipo de violencia particular que es la que ejercería el docente sobre los estudiantes.

Más allá del cuestionamiento al alumno que encendió el pelo de la profesora (actitud que todos condenaron), la mayoría de los participantes puso el acento en la responsabilidad que habría tenido la profesora en el hecho:

—*Es ella la responsable.*
—*A un profesor que se hace respetar no le pasa eso. Si le está prendiendo fuego el pelo, es porque la cosa estaba muy descontrolada ya.*
—*A alguien con autoridad no le pasa. Si vos estás dando clase y te hacés respetar, esto no te puede pasar nunca.*
—*¿Qué sabés? Capaz que ella ni bola les da. No parece estar muy interesada en dar clase. A veces los profesores quieren pasar el tiempo, nada más.*
—*Algunos no te exigen nada. Ni que tengas los útiles te piden. No les importa.*

Al respecto, veamos un fragmento de la conversación entre los estudiantes de los primeros años:

A1: *Es un "descanso" lo que le hicieron, como que no se hace respetar, no tiene poder…*
A2: *Yo no creo que sea culpa de la profesora. El pibe es un loquito.*
E: *Pero cuando decís culpa es porque estás pensando que alguien la tiene.*
A2: *La profesora. Ella no pone el límite. Ni está atenta.*

La conversación sobre la docente a quien le incendiaron el cabello derivó en un tema que los alumnos querían desarrollar vinculado a la sensación de abandono o de desidia por parte de algunos docentes. Para los entrevistados, el desinterés en enseñarles constituye un acto de violencia o por lo menos, de falta de respeto hacia los alumnos. El desgano de ciertos docentes les genera un gran malestar, aunque –aclaran– no justifica las conductas violentas hacia los profesores.

Aun así, ellos sostienen que las acciones violentas por parte de los compañeros no son frecuentes, del mismo modo que no lo son las peleas que difunden los medios. De cualquier modo, en todos los grupos surgió la necesidad de expresar esa sensación de abandono y desinterés (y tal vez cierta impunidad) por parte de algunos docentes.

Veamos un fragmento de un intercambio con alumnos de ciclo superior:

A1: *Muchos profesores no dan clase.*
E: *¿Cómo es esto? ¿Estamos hablando de una profesora a la que le encendieron el pelo y terminamos hablando acerca de profesores que no dan clase? ¿Qué significa no dar clase? ¿Y qué tiene que ver eso con la violencia?*
A1: *Yo no justifico lo que hizo el pibe, ni digo que sea el caso de esta señora. Pero hay muchos profesores que prefieren dejar que en el aula pase cualquier cosa y el tiempo pase.*
A2: *¿Y eso qué es? No se ocupan de lo que se tienen que ocupar. No sé si eso es exactamente respetar a los alumnos…*
A3: *Algunos ni vienen.*
E: *¿Cómo ni vienen?*
A3: *No vienen. Solo eso. Tenemos hora libre. Hay uno que desde principio de año que no viene.*

En los grupos de alumnos de los primeros años también se hace referencia a la falta de formación o de exigencia por parte de algunos profesores:

A1: *Muchos profesores gritan para que copies. Y eso es todo. Quieren que copies toda la hora.*
E: *¿Que copies? No entiendo.*
A1: *Dictan. Dictan todo el tiempo. No se enteraron que existe la fotocopia… o quizás prefieren que estemos todo el día copiando.*
A2: *Por ahí mientras dictan yo me bardeo. Y ahí te amenazan. La verdad que a mí venir a la escuela para copiar no me interesa.*

A3: *O no vienen por tres semanas, y como tienen que cerrar notas, te toman una prueba. No da.*
A1: *Vos le decís: "profe, no teníamos ni idea". Pero él tiene que cerrar notas. ¿Y yo qué culpa tengo?*
A4: *Para mí también está mal que los docentes no te exijan nada.*
E: *¿Cómo es eso? ¿Vos no sos de los que dicen eso, pero después en clase preferís no hacer nada?*
A4: *No siempre. O sí, como cualquier adolescente creo yo. Pero no formarnos, no darnos nada para temas que después vamos a necesitar en nuestras vidas, también está mal, ¿o no?*

En este grupo de alumnos pertenecientes al primer ciclo de la escuela secundaria se menciona el maltrato, la humillación y la discriminación por parte de algunos docentes:

A1: *Si una docente explica bien y se lleva bien con los alumnos la vas a respetar, pero si una docente te explica mal y te trata mal vos no la vas a tratar bien a ella.*
E: *¿Qué significa que una docente te trate mal?*
A1: *Que te grite por todo.*
A2: *Una profesora a un compañero le dijo maricón.*
E: *¿Y tu compañero qué hizo?*
A2: *Le dijo que no lo trate como maricón porque él la estaba tratando bien; era porque tenía un arito.*
A3: *A mí una me preguntó si me había hecho puto porque tenía un anillo, cuando iba a cuarto grado de la primaria.*
E: *¿Eso pasa? ¿Y cómo reaccionarían ahora?*
A3: *Yo reaccionaría mal.*
A2: *Yo le digo que no tiene que tratarme a mí así.*
A1: *Quién es para tratarme así.*
A2: *Claro, vos quién sos.*
A1: *El docente tendría que comerse un sumario, ante todo porque si él es gay lo está discriminando.*
A2: *Y si lo denunciás, seguro que se lo come. Porque no puede hacer eso. Seas gay o no.*

Ante la pregunta del vínculo entre alumnos y docentes, los estudiantes sostuvieron que solo algunos dialogan con ellos. Quizás lo más sugerente en todos los casos sea que suelen contrastar entre aquellos profesores que los destratan con quienes los respetan, les enseñan bien y les exigen en términos académicos.

E: *Y la relación con los profesores ¿cómo es? ¿Hay diálogo?*
A1: *Con algunos.*
A2: *Hay otros profesores que van sin ganas, te copian eso y te dicen copialo, cuando no quieren ni trabajar.*
A3: *Y dejan de lado a quienes quieren estudiar.*
E: *¿Ustedes prefieren un profesor que les exija estudiar? Parece raro… (risas)*
A3: *Que sea bueno pero que también te motive a hacer algo, porque hay algunos que son re-duros, te tratan mal y toda la hora te tienen a full copiando. Pero si vos me decís que el profesor es buena onda y te trata bien pero ya cuando te tratan mal no te dan ganas de copiar.*
A2: *No, pero copiar no es estudiar.*
A3: *No, ella ponele te copia el examen, te copia todas las respuestas y te dice "estudien estas respuestas". Nunca tenés que sacar nada, estamos todo el día copiando porque ella dicta los trabajos prácticos, todo. La hora se va copiando.*

En el transcurso de las entrevistas, se interrogaba a los jóvenes en base a un reactivo, ideado para la ocasión, que trataba de buscar que los alumnos completen una posible "genealogía" de la relación entre alumno y docente para ver cómo reaccionarían hoy cada uno de los estudiantes frente a decisiones del profesor que ellos consideran injustas. En ambos fragmentos surge la necesidad de manifestar el desacuerdo pero sin llegar a reaccionar de manera violenta. Los casos de violencia (como pegarle a un profesor) por parte de los alumnos son aludidos como excepcionales pero a la vez condenados por los estudiantes entrevistados quienes sostienen que no se puede ir más allá de la discusión.

E: *Les cuento una pequeña historia para que me ayuden a completarla. Piensen en un profesor que le pone una baja nota a un alumno y que este la considera injusta. Hace cincuenta años, cuando mi papá iba a la escuela si le ponían esa nota él pensaba: "lo que dice el profesor es palabra santa". Cuando yo iba a la escuela, hace veinticinco años, frente a la misma situación pensaba: "qué ganas de matarlo a este profesor", aunque luego asumiría que nunca hice lo que me pedía. ¿Y hoy cómo sería?*
A1: *Te vas tranquilo porque sabés que tenés recuperatorio.*
A2: *No, para mí, le decís a la profesora.*
A3: *Discutís la nota.*
A4: *¿Acaso está mal?*
E: *¿Yo dije que estaba mal o bien en algún momento?*
A4: *No, pero podría ser. Tampoco estaba bien antes cuando tu papá no decía nada.*
A3: *Lo que pasa es que a veces te enterás que alguno medio loquito reaccionó mal y le pegó a la profesora.*
A5: *Capaz que él siente que ella lo agredió con la nota. Está mal lo que hacen los dos, pero lo del alumno es peor.*
A4: *Sí, claro. Nadie dice que esté bien llegar a tanto. Pero discutir hay que discutir. Se pueden equivocar, o haberte tomado bronca y te quieren castigar con la nota. Y vos tenés que reaccionar discutiéndole. Más que eso, no.*

Bajo la misma consigna, otro de los grupos sugirió lo siguiente:

A1: *Yo en mi caso voy a hablar con el profesor.*
A2: *Yo le contesto, voy a hablar.*
A3: *Intento hacerlo entrar en razón.*
A4: *Yo también, y si no responde o no te da bolilla, por ahí le digo a mi vieja.*
A5: *Eso para mí está mal, el poner siempre a un adulto para que te solucione los problemas.*
E: *¿Y no hay reacciones violentas ante esto?*

A1: *Seguro que vas a tu casa y te da bronca, pero no le pegaría al profesor.*
A5: *Faltarle el respeto puede ser, pero pegarle no, nunca.*
E: *¿Faltarle el respeto qué es?*
A5: Putearlo. La profesora de educación física da ejercicios y hay una chica que nunca hace nada.
A3: *¿La colorada?*
A5: *Sí.*
E: *¿Cómo es eso?*
A5: *Eso es increíble, yo nunca vi una cosa así. Le dice por ejemplo, "profesora, sos una boluda, ¿no ves que no sabés nada?", y la profesora como si nada, como que le da lo mismo que le falten el respeto.*
E: *¿Me decís que en la medida en que se dejan faltar el respeto, los alumnos lo hacen?*
A5: *Algunos sí.*
A3: *Pero lo mismo que antes. No es siempre lo que pasa. Es muy aislado. Lo mismo cuando te muestran que un pibe le pega a un docente. O la madre del pibe. Están locos. Son los mismos que se pelean en la calle. Yo no veo que todos los días un pibe le pegue a un docente. Acá no pasó nunca. Y lo de la colorada con la de Educación Física… bue… es la colorada y esa mina…*

La auto-estigmatización como efecto

Para cerrar este capítulo, resulta significativo recuperar el hecho de que, tal como queda demostrado a lo largo de este desarrollo, en muchos pasajes de las entrevistas se observa que los jóvenes utilizan ciertos indicadores para identificar como violentos a aquellos que, por su fisonomía y condición social, coinciden con la propia. Quizás ello nos esté mostrando cierta eficacia simbólica de los procesos de exclusión y estigmatización que consiste, precisamente, en atribuirse a sí mismo la negatividad.

Desde esta perspectiva, hemos podido prestar atención a ciertas particularidades durante el intercambio en las entrevistas:

La vestimenta deportiva tipo “La Salada”: la mayoría de los entrevistados vestía de esa manera.

Determinado corte de pelo: muchos de los estudiantes entrevistados utilizaban ese mismo corte o muy similares, característico de los jóvenes identificados como violentos.

El barrio de residencia: Los Hornos perteneciente a la ciudad de La Plata es nombrado por los entrevistados como uno de los barrios donde es más probable encontrar alumnos caracterizados como violentos. No obstante, se comprobó a través de las fichas de autorización que una gran parte de los asistentes (sobre todo en la escuela de nivel socioeconómico preponderante medio-bajo) provenía de esos barrios.

La música: la cumbia villera y su cultura es también identificada por los entrevistados como aquella que escuchan los que ellos creen son violentos. No obstante, muchos se confesaron consumidores de ese género musical.

Al evidenciar estas supuestas contradicciones, los alumnos ensayaron distintas explicaciones:

—No es una sola cosa por la que te guías. Es un conjunto.

—Sí, capaz que se parece a mí el pibe. Pero yo me cruzo de vereda igual. Yo me visto así porque me gusta, pero soy re-tranqui. Él no sé.

—Sí, yo vivo en Los Hornos, pero no voy a la escuela ahí. Justamente, me vengo hasta acá.

—Es mejor prevenir, para qué te vas a arriesgar.

—Yo escucho cumbia porque me cabe. Pero hay muchos que no sabés. Capaz que se sienten más identificados con lo que se canta.

—La cumbia villera es para escuchar, pero a muchos les puede caber lo que dicen. Mucho faso, cerveza y robo. La mayoría lo escuchamos porque nos gusta. Pero vos no sabés… Es medio injusto que pensemos así, ¿no?

A continuación, transcribimos dos letras de canciones a las que se hizo referencia en los grupos:

El fumanchero
Letra e intérprete: Damas Gratis

Bailen cumbia, cumbiamberos,/ que llegó el fumanchero./
Fumanchando de la cabeza,
empinando una cerveza.
Nos pinta el indio fumanchero,/ estamos hechos unos pistoleros.
El fumanchero canta una cumbia,/ soy fumanchero y canto mi cumbia.
Yo tomo vino, y tu cerveza quiero bajar.
Esta locura de mi cabeza no puedo sacar.

Ke difícil
Letra e intérprete: Damas Gratis

Re-loco estoy aquí porque no tengo más tus besos/ ahora yo me siento preso, y no puedo calmar este gran dolor./ Sé que tú no me quieres más, por eso ahora, yo salgo a robar…/ Un corazón que me haga olvidar todas las penas y tu maldad.
Ke difícil es vivir sin ti. Ke difícil es vivir sin ti, sin ti./ Ke difícil es vivir sin ti. Ke difícil es vivir sin ti, sin ti, sin ti.
Ke difícil es vivir sin ti, reconozco que me pica la nariz,/ ya no sé con quién tomar, y la anestesia me pega mal.
Ke difícil…

Nos queda abierto el interrogante acerca de otras mediaciones que se producen entre la condición estudiantil y la condición juvenil que hacen posible o imposible que los límites objetivos de la exclusión dejen de recaer sobre los grupos y sectores subalternos. Tal vez, la construcción de una mirada social no criminalizante sobre los jóvenes potencie una auto-percepción individual y colectiva de mayor auto-valía social. Mientras tanto, la resistencia por parte de los jóvenes resulta ser necesaria.

Bibliografía

Álvarez Uría, F. 2007. *Sociología y Educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid, Morata.

Archivo Chile, en: <www.archivochile.com/Cultura_Arte_Educacion/vp/s/vpsobre0063.pdf>, consultado en octubre de 2011.

Bourdieu, P. 2000. "Espacio social y poder simbólico", en Bourdieu, P., *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.

Bourdieu, P. 2001. "Describir y prescribir", en *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal Universitaria.

Brener, G. 2009 "Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad", en Kaplan, C. V. *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Durkheim, E. 1990. *Educación y Sociología*. México, Leega.

Durkheim, E. 2007. "Lección inaugural del curso de pedagogía", en Álvarez Uría, F. *Sociología y Educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid, Morata.

Elias, N. 1993. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. 2000. *La sociedad de los individuos*. Barcelona, Península.

Goffman, E. 1989. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.

Kaplan, C. V. y García, S. 2006. "Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos" en Kaplan, C. V. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. 2006. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. 2008a (coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. 2008b. *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.

Kaplan, C. V. 2011. "Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes", en *Revista Propuesta Educativa,* Nº 35, en: <www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?id=26&num=35>, consultado en noviembre de 2011.

Kelling, G. L. y Wilson, J. Q. 2001. "Ventanas Rotas. La policía y la seguridad en los barrios", en *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, Nº 15/16. Trad. por D. Fridman. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones "Gino Germani" (UBA). [Publicado originalmente en *The Atlantic Monthly*, Vol. 249, Nº 3, marzo, 1982. Boston.]

Marcus, M. 1997. "El delito y los modos de regulación de los conflictos urbanos", en Carranza, E. (coord.) *Delito y seguridad de los habitantes*. México, Siglo XXI, pp. 99-130.

Martini, S. y Pereyra, M. (coords.) 2009. *La irrupción del delito en la vida cotidiana. Relatos de la comunicación política*. Buenos Aires, Biblos.

Marx, K. 1989. *El capital*. México, Siglo XXI.

Muchembled, R. 2010. *Una historia de la violencia. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Buenos Aires, Paidós.

Pegoraro, J. 2003. “Una reflexión sobre la inseguridad”, en *Argumentos*, Nº 1 (2), mayo, en: <www.revistaargumentos.com.ar/index.php/argumentos/article/view/24>, consultado en noviembre de 2011.

Simões, J. L. 2008. “Reflexiones sobre la desigualdad social, violencia y civilización en Brasil” en Kaplan, C. V. (coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Wacquant, L. 2000. *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Manantial.

Wouters, C. 2008. “La civilización de las emociones: formalización e informatización”, en Kaplan, C. V. (coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CAPÍTULO 2

El lugar de la escuela en la construcción de sentidos de estudiantes secundarios

Lucas Krotsch

"Escuchar" a los jóvenes no implica "darles" voz ya que, aun sin los adultos, la tienen. Es a través de ella que generan códigos de comunicación con los que en ocasiones estamos tan distantes como con algunos aspectos de su realidad. Esta realidad no es sino una relación conflictiva entre los estudiantes, y los adultos, padres, maestros e investigadores.

En principio, se dejará de lado un tipo de relación aun más problemática, pero menos visibilizada, que es la que se da entre los mayores. Con ello se trata de señalar que lo que les pasa a estos en la relación con los jóvenes remite a los "paraísos perdidos", deseos, perspectivas y concepciones del mundo particulares. Destacar esto implica, en términos académicos, insistir en la necesidad de pensar las realidades situándose en ellas. Reconociendo que los jóvenes no están por "fuera", ni son parte "de", sino que son "con" los adultos. El "con" estaría reconociendo tanto la subjetividad propia como la de los otros y entre ellas un vínculo, una relación, es decir, la realidad misma. Tal como lo señala Pierre Bourdieu respecto a "la entrevista", en un pasaje de "Comprender" de su libro *La miseria del mundo*:

> (…) Puede considerarse como una suerte de ejercicio espiritual que apunta a obtener, mediante el olvido de sí mismo, una verdadera conversión de la mirada que dirigimos a los otros en circunstancias corrientes de la vida. El talante acogedor. Que inclina a hacer propios los problemas del encuestado, la aptitud para tomarlo y comprenderlo tal como es, en su necesidad singular, es una especie de amor intelectual: una mirada que consiste en la necesidad, a la manera del "amor intelectual a Dios", es decir al orden natural, que Spinoza consideraba la forma suprema de conocimiento. (Bourdieu, 1999: 533)

Usualmente se piensa la realidad en forma reactiva la cual, muchas veces, se convierte en un factor que dificulta una "comprensión profunda" del o de los "otros". Las entrevistas realizadas proveen un espacio para detenerse a "escuchar" a ese otro u otros; para acercarse a lo que piensan y sienten, o al sentido que le dan a sus vidas. En algún momento de ese discurso aparecen los adultos, situados desde sus propias perspectivas.

El objetivo de este capítulo es indagar sobre los sentidos que los jóvenes le atribuyen a la violencia desde su lugar de estudiantes y desde el espacio escolar. El análisis de sus discursos tratará de enmarcarse sobre una tipología de metasentidos que se definirá más abajo.

La idea de configuración nos servirá para contextualizar lo dicho, es decir para situar sus sentidos de acuerdo al espacio social en el que interactúan, tanto con otros jóvenes, como con adultos e instituciones (puntualmente la escuela).

Norbert Elias entiende la configuración o la figuración como una situación concreta de interdependencia, de "espacio de pertenencia":

> Las configuraciones de individuos no son ni más ni menos reales que los individuos que las constituyen. (…) Pensar en

> términos de configuración, del mismo modo, complica el modelo de dominación, que no puede seguir concibiéndose como una acción ejercida desde el exterior y en un sentido único por parte de un objeto sobre otro objeto: no hay acción eficaz más que en el interior de una misma configuración, lo cual constriñe –aun en forma desigual– no solamente a los débiles sino también a los poderosos, a los esclavos y a los señores (para tomar la parábola hegeliana), los inferiores y los superiores, los marginales y los establecidos que se constituyen como tales por medio de la estigmatización, los cortesanos maniatados por la etiqueta y el soberano a hacerla respetar. (Citado en: Heinich, 1999: 103-104).

Definida la configuración, se puede ilustrar la vinculación entre esta y la violencia a través de lo expresado por Kaplan (2006: 28): "(…) la violencia no es una cosa, no es una propiedad intrínseca, sino una propiedad relacional. Es decir, sus notas constitutivas solo se pueden caracterizar dentro del sistema de relaciones que le otorga sentido". Las configuraciones son, concretamente, este "sistema de relaciones".

Alcanza con escuchar a los jóvenes en su contexto para darse cuenta de que si bien los sentidos de "lo violento" –que circulan por los medios– también se encuentran en sus discursos, lo que se percibe es una re-contextualización que resignifica este sentido. Es por este motivo que el concepto de configuración de Norbert Elias es clave a la hora de analizar estas cuestiones.

Sentidos de la escuela: hacia una construcción democrática y plural de los sentidos escolares

Berger y Luckmann trabajan en profundidad el tema del sentido en su libro *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: La orientación del hombre moderno.* Estos autores consideran que

> el sentido no es más que una forma algo más compleja de conciencia: no existe en forma independiente. Tiene siempre un punto de referencia. El sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias, (…) debe construirse a través de las funciones "relacionales" de la conciencia (…) a través de la evaluación secuencial de valores e intereses envueltos. (Berger y Luckmann, 1997: 32)

A continuación se desarrollará de manera breve una tipología de sentidos que, en base a lo señalado anteriormente por Berger y Luckmann y tomando sus términos, podrían denominarse *sentidos superiores*. Se proponen tres tipos de sentidos superiores o meta-sentidos que orientan la acción:

- *Sentido oligárquico*[1] *o paternalista*: equivalente a una concepción de la realidad escindida entre un "Nosotros" (grupo, comunidad, sociedad, nación) y "Ellos" (otro grupo, otra comunidad, otra sociedad, otra nación) donde el "Ellos" es construido desde un "Nosotros" que busca imponerse intentando reducir y someter al "otro" que es considerado distinto e inferior. Este es el caso más claro y típico de estigmatización.

  Tiene por objeto construir formas homogéneas de concebir la realidad social. Implica el reconocimiento de una única fuente de sentidos y valores sobre esa realidad. Paradójicamente, lo que se produce es la estigmatización del "Nosotros" pero negada y puesta, entonces afuera, en el "ellos". Es un sentido que no reconoce la diferencia, pretende homogeneizar justamente negando estas diferencias o estigmatizándolas.

  Domingo Faustino Sarmiento constituye un ejemplo, al establecer la dicotomía "Civilización o Barbarie" y ubicar como civilizada a la cultura blanca y europea, superior a la de los pueblos originarios "bárbaros". Este sentido

1 Ver Krotsch, 2011.

ha sido y en gran parte continúa siendo una orientación hegemónica para la interpretación de la realidad social, considera al "otro" como una desviación de la normalidad la cual, se encuentra definida por "nosotros", los blancos, los cultos, etcétera. "Nosotros" definimos lo que es/debe ser la realidad.

- *Sentidos demagógicamente horizontalistas*: el "Nosotros" y el "Ellos" se construye solo discursivamente o legislativamente de forma *Up-Down* (de arriba hacia abajo) respetando las diferencias, pero este discurso no se plasma en la práctica. Por ejemplo, el establecimiento de la igualdad ante la ley no nos hace iguales. Tiende a reaccionar y a diferenciarse del sentido anterior, pero no alcanza para contrarrestarlo o modificar sus prácticas características. Una frase muy ilustrativa de este sentido es "se trata de un doble discurso" vinculado a la falta de correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace.
- *Sentido democrático*: es un sentido plural, situado o contextualizado. De un discurso integrado a una práctica que es la que dio origen. Si se quiere, el sentido es *Down-Up* (de abajo hacia arriba), complejo y por eso incómodo o molesto en muchos casos. Legitima la pluralidad de sentidos que solo pueden ser captados y entendidos en configuraciones sociales específicas. Sentidos, si se quiere, de baja intensidad colonizadora, construidos en base a "mundos de vida".

Cabe destacar que aquí interesan los sentidos colectivos, no los individuales. Aquellos que remiten a configuraciones como resultado de las interacciones humanas, es decir que para entenderlos no existe otra alternativa que contextualizarlos. Implica indagar sobre el sentido que, en este caso, los jóvenes le atribuyen a sus acciones y al mundo en el que viven. Son los que contrastamos con los sentidos superiores expuestos en el párrafo anterior ya que, como señalan Berger y

Luckmann, "consideradas individualmente, las experiencias no tendrían aún sentido" (1997: 31).

Tomemos en cuenta el siguiente pasaje[2] de una de las entrevistas en la que se muestran dos fotos, una de una joven y la otra de un joven. La pregunta fue cuáles serían los argumentos para considerar a uno como más violento que al otro. Algunas de las respuestas fueron:

> A4: *(…) por la pinta.*
> E: *¿Tiene pinta de chorro? ¿Entonces hay algo del aspecto…?*
> A3: *Igual hay veces que no tiene mucho que ver la pinta.*
> E: *¿Con cuál saldrías a la calle?*
> A3: *Con la chica. Es que hay veces que, ponele, vas caminando y hay un chico como ese y te cruzás de cuadra.*
> E: *¿Te quedás del lado de la chica? ¿Si tenés en una vereda a la chica y en otra al chico, te vas del lado de la chica? ¿Porque es piba o porque da otra apariencia?*
> A2: *Porque da otra apariencia.*
> A3: *Capaz que es discriminación un poco.*
> E: *Puede ser, pero es mejor prevenirse. Pero ¿por qué es mejor prevenirse de este?*
> A1: *¿Por la cara que tiene?*[3]

En estas intervenciones se pueden apreciar tanto los prejuicios relacionados con la apariencia no solo física, en la que se podría incluir la cuestión de género, sino aquel determinado por la vestimenta. Se trata de estereotipos del violento, construcciones del "otro". Es interesante resaltar cómo, sin embargo, se reconoce una actitud discriminatoria frente a estas situaciones. Es decir que ante estos modelos sociales

2 Este y otros diálogos han sido citados en distintos capítulos del libro, cuidando de hacer un análisis diferente de cada uno de ellos. Ver comentario al respecto en el Capítulo 1.

3 Tal como se menciona en el Capítulo 1, la falta de especificación de la fuente en algunas citas se debe a que estas han surgido, con sus particularidades, en todos los grupos entrevistados. En caso de haber opiniones divergentes sí se hará referencia al conjunto de estudiantes que las esgrimen.

sobre lo violento existen procesos reflexivos que los ponen en cuestión. Este poner en cuestión tiende a redefinir estas percepciones generando nuevas etiquetas.

El joven puede explicar su acción y con ello le otorga una "direccionalidad", un sentido. Respecto al "otro" escindido puede explicarlo (de forma cosificante) o "comprenderlo". En este último caso, el de la comprensión, implicará hacer el esfuerzo de "ponerse en el lugar del otro". En el caso relacional, lo que se explica es el sentido de la relación en la que las partes que participan ya se explican no *per se*, sino por la relación misma.

La autoridad como sentido o el sentido de la autoridad

Vivimos en una sociedad en la que se vienen produciendo profundos cambios. Los procesos de democratización no suelen darse de forma pareja ni transversal, ni hacia dentro, ni entre las instituciones o sujetos que las transitan. Los procesos de democratización son, entonces, complejos y pueden ser percibidos como anómicos.

Una de las principales figuras que se ve afectada por este tipo de transformaciones es la de la autoridad, entendida no como un paternalismo de falso amor, una autonomía sin amor o aquella que reconoce en el otro un sujeto susceptible de ser sometido, sino una autoridad orientadora que acompaña y traza caminos en relación a la experiencia que se le reconoce al sujeto que la inviste (el profesor o el maestro).

Este sería el tipo de profesor que los jóvenes reclaman: exigente pero no autoritario; contenedor más que castrador. Es importante señalar que la autoridad reclamada no puede ser decodificada por ellos como tal, si ella misma no se diferencia de los jóvenes. Los estudiantes no solo hablan de competencia y problemas de autoestima entre ellos sino que también señalan este problema entre los profesores. Señalan que estos, en muchos casos, intentan ponerse al mismo nivel

y que este es un factor de desvalorización de la autoridad que el mismo profesor produce.

Frente a la foto de una profesora a la que un grupo de estudiantes le prendió fuego el cabello,[4] uno de los grupos opinó:

A1: *El respeto.*
A2: *También tiene mucho que ver la falta de autoridad de la docente.*
A4: *Un profesor estricto que sepa imponerse, que sepa manejarse ante los chicos.*
E: *¿Como una crisis de autoridad?*
A3: *Ojo, no por eso se justifica.*
A5: *No.*
A3: *Porque nosotros hemos tenido profesores que son un desastre pero no vamos a prenderle fuego el pelo.*
E: *¿Pero hay un primer responsable que es la profesora?*
A5: *Sí.*
E: *¿Qué más?*
A3: *La falta de respeto del otro lado.*
A1: *Para mí, primero la falta de respeto, ante todo.*
A3: *No, para mí, la autoridad.*
A2: *No, es una falta de respeto.*

Los estudiantes no señalan este problema como exclusivamente jerárquico sino con un fuerte contenido simbólico que reclama que ese lugar de autoridad sea ocupado por un "otro" que se diferencie. Es decir, los alumnos reconocen el valor de las jerarquías no *per se* sino por la riqueza que la misma les puede aportar respecto de posicionamientos o perspectivas de futuro. Es el vínculo el que debe legitimarse para reconstituir la relación de autoridad.

---

4 Se pueden ver estas imágenes en <www.youtube.com/watch?v=aYBz51oteDU>, consultado en noviembre de 2011.

Cuando a un grupo se le pregunta sobre la relación con los profesores responden:

E: *Hablando un poco de esta escuela, ¿cómo es la relación entre los alumnos, y entre los alumnos y los profesores?*
A1: *Según qué profesor, según qué alumno, según qué preceptor esté.*
A2: *A veces los profesores te dicen que todo es una falta de respeto, ponele, te reís y ya es una falta de respeto; o te contestan mal y pasan a tener una autoridad que no la tienen, siempre quieren tener la razón. No son los mismos que eran antes.*
E: *¿Por qué? ¿Antes cómo eran?*
A2: *Antes como que eran más… estaba bien; ahora es como que pasaron más cosas; antes era como mejor el trato.*
A1: *El respeto también.*
E: *¿Faltan el respeto los profesores?*
A1: *A veces.*
E: *¿Cómo te imaginás que eran los profesores cuando yo iba a la escuela?*
A3: *Más exigentes.*
A1: *Antes como que el profesor era "el profesor", el respeto cambió, cambió la confianza.*

Es interesante destacar aquí la idea de la figura teórica y modelo de "el profesor" a la que hacen referencia. Nos muestra que existe un modelo que es permanentemente contrastado en la vida cotidiana. La figura genérica de "el profesor" y el profesor, es decir, la idea y la realidad no siempre se ajustan. La anterior referencia al sentido oligárquico se hacía en relación a este tipo de situaciones. Se puede encontrar una única forma de definir lo que es un profesor, pero el profesor ha cambiado. Continuemos con la cita anterior:

E: *Por un lado, me dicen que antes los profesores eran distintos y ahora son ellos los que quieren tener siempre tener la razón.*
A2: *Eso nosotras lo decimos porque sabemos que eso ya pasó.*

A1: *Es según la confianza que te dan. Hay profesoras que la pasan por arriba y te dicen de todo.*
E: *¿Eso es un tipo de violencia?*
A1: *Sí, según, hay falta de respeto, violencia, confianza.*
E: *¿Ahora ustedes prefieren profesores como los de antes? Porque me dicen "el profesor" y se supone que hay menos confianza; digo, por un lado me dicen que hay más confianza pero a la vez que quieren tener siempre la razón.*
A1: *Es que es medio complicado, no son todos iguales.*
A2: *Es que no vas a comparar, una cosa es la exigencia y otra es la confianza.*

En estas respuestas se encuentran al menos tres conceptos clave que pueden ser reagrupados en orden de dependencia: confianza, respeto y exigencia. Sin profundizar en la teoría weberiana sobre la legitimidad y el poder, cabe señalar que, basada en la confianza y el respeto, la autoridad docente puede obtener la obediencia necesaria para poder guiar. Cuando la exigencia es percibida por los alumnos como abuso, lo que se pone en entredicho es la autoridad del docente. Cuando la autoridad se construye desde sentidos compartidos –que no implica que no se conserven las jerarquías–, la efectividad de la relación es mayor. Es decir que, en la medida es que la autoridad del profesor es considerada legítima por los alumnos, la función docente es efectiva para ambos.

Regresemos a las opiniones sobre la profesora a la que le prendieron fuego el cabello:

—Es ella la responsable.
—A un profesor que se hace respetar no le pasa eso. Si le están prendiendo fuego el pelo, es porque la cosa estaba muy descontrolada ya.
—A alguien con autoridad no le pasa. Si vos estás dando clase y te hacés respetar esto no te puede pasar nunca.
—¿Qué sabés? Capaz que ella ni bola les da. No parece estar

muy interesada en dar clase. A veces los profesores quieren pasar el tiempo, nada más.
—Algunos no te exigen nada. Ni que tengas los útiles te piden. No les importa.

Cuando se señala "ella ni bola les da… no está muy interesada en dar clase" existe una suerte de reclamo de atención, sobre todo con respecto al sentido que se le otorga a esa relación "pedagógica".

La autoridad del maestro ya no puede ser pensada a partir de sentidos que no contemplen la situación actual desde las expectativas que los jóvenes tienen con respecto a la institución escolar y a su relación con los profesores. La autoridad que se confiere a los adultos significativos ha dejado de apoyarse en principios de los que se nutría bajo la lógica del sentido oligárquico y el demagógico. El primero porque hoy se percibe más como autoritario que como autoridad basada en la distancia y el temor, y el segundo porque es inconsistente. En la práctica termina revelando un discurso vacío de contenido que lleva al descrédito de su figura.

El demagógico que pretende ser democrático no puede sostener en la práctica sus enunciados. Para poner un ejemplo de la diferencia entre un sentido democrático y uno demagógico diremos que no basta con sostener discursos sobre la igualdad de género sino que deben estar respaldados por prácticas orientadas en ese sentido, que refuercen tanto al mismo discurso como a modos de actuar que paso a paso reflejen esa igualdad de género. No solo se trata de la inclusión de los jóvenes a través de un discurso encendido, sino también de una práctica encendida en esa dirección.

No es solo una cuestión, entonces, de víctimas o victimarios, sino de una relación que está transformándose. Algunas reacciones nos hablan del miedo lógico que produce toda transformación profunda aun cuando esta sea deseada. Otras apuntan al mantenimiento de situaciones y

relaciones estáticas que responden a diversos intereses. Hecho absurdo, ya que las relaciones, de una u otra manera, se reproducen, reconstituyen y mutan como característica inmodificable de sí mismas.

Para poder entender un proceso –en este caso, el de la institución escolar– hay que situarse en él, en sus discursos y sus prácticas.

Los jóvenes tienen mucho que decirles a los adultos, y estos tienen mucho para escuchar. "Ellos" tienen mucho que aprender. Siempre lo tendrán; los adultos también.

Escuela de establecidos - Escuela de forasteros

Cuando se les pregunta a los estudiantes acerca de la fama que tiene la escuela a la que asisten estudiantes de menor NSE, nos encontramos con que la llaman de una manera que es reconocida por todos, y su denominación, según explica uno de los grupos que asiste a esa escuela, se debe a que "durante la dictadura venían de todos lados, de Berisso, todos expulsados de otras escuelas. Hubo una época en la que sí era bastante violenta, se convirtió en una sede".

Lo que los jóvenes están expresando es la etiqueta que se le ha colocado a esa escuela por el tipo de alumnos que asiste a ella. Sin embargo, muchos de estos jóvenes han expresado que la elección de esta institución céntrica se debe a que sus padres quieren alejarlos de las malas juntas y de la calle de los barrios en los que viven (como se transcribe en los pasajes del Capítulo 1).

Generalmente, este tipo de discriminación está marcada por la clase social. El "otro", en este caso, se construye por la pertenencia a otra clase social. Por otra parte, parecería que siempre la persona de una clase "inferior" a la propia es más violenta ya que carece de aquello que el de las clases "superiores" posee. Veamos los siguientes comentarios:

E: *Hablemos un poco en relación a la escuela. ¿Hay diferencia, en relación a la violencia, entre escuelas pobres, de chicos de clases medias, de chicos de escuelas adineradas…? ¿Qué creen?*
A1: *Y sí, porque son de distinta clase social.*
E: *¿Y eso cómo impacta, por qué en una clase social hay más violencia que en otra? ¿En qué escuela hay más violencia?*
A2: *Para mí en las dos lo mismo, porque son chicos normales que aunque tengan plata tienen la misma cosa que los demás.*
A3: *Es que es como la misma persona pero uno tiene plata y el otro no.*
E: *Pero en general, ¿ustedes creen que en las escuelas pobres hay más violencia?*
A1: *Y sí, en las pobres hay más violencia.*
E: *¿Y con qué está vinculado que haya más violencia?*
A1: *Con la pobreza, es que hay muchos que no tienen trabajo y salen a robar y el que no es pobre tiene su trabajo.*
A2: *Es que sí, porque va otra gente.*
E: *Y entonces ¿por qué hay más violencia?*
A2: *Es como una cárcel, porque se pelean por las cosas, te peleás y después que te pegaron te sacan las cosas, por ahí, es como afuera.*
E: *¿Cómo afuera?, ¿la calle decís?*
A2: *Y sí, porque en la calle te pegan y después te sacan las cosas.*
E: *¿En las escuelas pobres entonces, hay más violencia por la necesidad de sacarle algo a otro?*
A2: *Y sí, o por bronca también, en el sentido de que te miran mal y se tienen bronca.*
A1: *La envidia también, en los colegios más pobres.*
E: *¿O sea que la falta de tener algo genera más violencia?*
A1: *Y sí.*

La escuela queda etiquetada de distinta forma de acuerdo a la configuración de relaciones que se pretenda analizar. Los alumnos de la Escuela 1 tienen una percepción sobre las escuelas "de barrio" particular pero no ajena a la construcción que de ellas tienen otros grupos. De esta manera, lo "céntrico" o lo "periférico" no solo está determinado por su

ubicación geográfica sino por la percepción que unos grupos tienen de "otros" (grupos).

Igualmente la ubicación de la escuela no es un dato menor a la hora de analizar a la población que acude a ella. En este trabajo se menciona que los jóvenes asisten a una u otra escuela pero seguramente, si la población a analizar fuera la docente encontraríamos muchas similitudes. No obstante, al hacer este tipo de consideraciones hay que tener precaución. No se está sugiriendo que en las escuelas céntricas, a las que concurren estudiantes provenientes de clases "acomodadas" (sugestiva adjetivación), trabajen los mejores docentes. Para poder afirmar esto habría que tener en claro qué es "lo mejor". "Lo mejor" podría ser una referencia que emana de lógicas específicas de la configuración que se está analizando o una meta (sentido oligárquico) que borra la especificidad de configuración de base para apropiarse del sentido e imponerlo. En palabras de los jóvenes:

> *—(…) Qué sé yo…, en este colegio no tanto, pero en colegios de los barrios hay muchas menos cosas. Acá podemos tener un televisor para una hora de Historia… la contención de los directivos; y en otros colegios no.*

No solo se refieren a la posesión material, como pueden ser un televisor u otro equipamiento de soporte didáctico. Se destaca también la contención de los adultos como algo valioso que unos poseen y otros carecen. Desde esta cita, el barrio es un "lugar" marginal, de carencia. La contención para estos alumnos, según sus pares de colegios céntricos, no se da ni material ni simbólicamente. Se trata de sentidos fuertemente oligárquicos en donde se tienen o no se tienen bienes predefinidos. Estos objetos pueden ser importantes en los barrios pero no porque lo sean en otros lugares. Esto no trata de justificar la carencia sino de entender la necesidad desde lugares específicos y no como una cuestión homogénea. El caso del

barrio puede ser ambiguo pero si nos remitimos a los pueblos originarios, por poner un ejemplo más evidente, sostener que la necesidad de los mismos se define por lo que uno posee implica un reduccionismo peligroso y un claro sentido oligárquico de la realidad. Con la escuela esta cuestión se complejiza ya que, sobre todo en sus comienzos, dicha institución tenía un claro sentido homogenizador en términos culturales. Cuando los estudiantes dicen: "Esos chicos que no tienen todas las cosas que deberían tener, se juntan en un colegio y sigue siendo lo mismo, o peor, porque se potencian más", se señalan determinados tipos de escuela como lugares que facilitan la reproducción de las "malas juntas". Pero estas instituciones no estarían proponiendo nuevas mediaciones entre los alumnos que concurren a ellas como para contrarrestar las malas influencias de la calle. Es probable que se quiera señalar que la escuela ayuda a potenciar la reacción de bronca al reproducir modelos de consumo (no solo materiales –"debés tener"– sino también simbólicos –"debés ser"–) que ya son percibidos como lejanos por gran parte de la población.

Se insiste en que existen "cosas" que todos deberían tener y que esas cosas en estas escuelas de barrio no están. Por lo señalado, estas cosas no solo son materiales sino también fuertemente simbólicas como el acompañamiento y la contención del "otro", adulto.

Se supone que a la escuela le corresponde cambiar a quienes entran en ella, pero para esto tendría que estar dotada de esas cosas "que se deberían tener" y que ayudarían a este proceso de cambio. La carencia de los barrios también es la carencia de las escuelas que están en ellos. Se relaciona inmediatamente esta carencia con "violencia":

—Esa violencia va para el profesor, o para otros compañeros o con los del otro curso, entonces, qué sé yo…, una vez que ya se genera esta violencia es muy difícil calmarlo.

Dicho lo anterior, se reconoce que estas escuelas de "barrio" no son homogéneamente violentas, sino que en ellas estos grupos identificados como "violentos" no encuentran ningún tipo de contención y freno. Esta falta de contención genera dinámicas de reproducción de la violencia hacia el interior del establecimiento.

Las escuelas de barrio son distintas:

—Las escuelas de barrio son más fáciles que otras, no te enseñan mucho. Además, por ejemplo, en la escuela cerca de mi casa vos te podés escapar tranquilamente, entonces es más peligrosa.

Se continúa señalando a las escuelas de barrio tan solo como un lugar de encuentro, no de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos no pueden más que compartir este espacio y con ello reproducir las "malas juntas" (reproduce relaciones violentas entre pares). Tampoco son reconocidas como posibilidad de brindar un lugar que, al menos durante cierta parte del día, "saque" a los chicos de la calle. Este "sacar" implica alejarlos de la violencia que la calle representa por excelencia, en los barrios.

Se dice que estas escuelas dan menos y que existe menor control sobre el dictado de clases y la asistencia de los maestros. En pocas palabras se reconoce la discriminación de las que son objeto, aunque no se menciona exactamente quiénes son los responsables.

—A las escuelas de los barrios se les da menos. No tienen nada. Yo tengo un amigo que va a la secundaria del barrio y nunca tienen clase. Los profesores no van.

La decisión de mandar a los jóvenes a una escuela "céntrica", asociando céntrico a calidad, puede vincularse a una visión utilitarista no de la educación, sino respecto del capital social que la concurrencia a esa escuela puede aportar. Una

pregunta pertinente que podríamos hacernos es: ¿Céntrica respecto de qué?

Hoy en día, con el auge de los barrios privados o *countries* se encuentra trastocada esta idea del centro como el lugar donde las cosas importantes ocurren con una periferia subordinada y destinada a los despojos de dicho centro (en términos económicos, de sus habitantes). De todos modos, la lógica respecto de la existencia de lugares privilegiados y lugares marginales no ha variado en el discurso. Y tampoco ha variado en la práctica; sí quizás desde el punto de vista de la "geolocalización" pero, redistribuidos, siguen existiendo nodos de privilegio.

En definitiva, el espacio que media con el otro no es solo espacial o físico sino, y sobre todo, simbólico. Lo céntrico y lo periférico, entonces, solo es decodificable sobre identificaciones configuracionales de grupo –es decir, comunitarias– en principio y sociales, luego. Cuando hablamos de "grupo de pertenencia" y "otros" grupos hablamos de múltiples factores que implican no solo tensiones entre lo social, lo comunitario y lo grupal sino inclusive al interior de los grupos mismos. Es probable que ciertas percepciones sobre la violencia estén relacionadas con la distancia que media entre estos espacios comunitarios, sociales o grupales. Mires (1998) hace una interesante observación sobre esta tensión, cuando se refiere al "narcisismo comunitario" que podría ser complementario con la figuración básica de "establecidos y forasteros" de Norbert Elias. Uno de los problemas que se podría presentar en la estructuración del *sentido democrático* es este difícil equilibrio ente lo local y lo global.

> La barbarie moderna se expresaría, fundamentalmente, en un narcisismo social o cultural. Ese sería el malestar de y en la barbarie pues incivilidad, en los términos de Sennett, es equivalencia de barbarie. Esa barbarie es fundamentada por la existencia de órdenes económicos, sociales y culturales que

> incentivan la desintegración social en nombre de un individualismo que al aislar a algunas personas de otras no solo impiden la individualización, sino que recrea formas primitivas de asociación y colectivización que son, en esencia, anti-individuales. Dicha desintegración es consustancial a las expresiones más salvajes (no políticas) del capitalismo industrial y sin duda se acelera, notablemente, en países que el llamado "capitalismo microelectrónico" no es ordenado políticamente. Ella se expresa, predominantemente, en las relaciones fallidas que establece cada individuo con su entorno, tanto el social como el civil. (Mires, 1998: 211-212)

¿La escuela o las escuelas?

La escuela aún conserva su capacidad de ser, como agente socializador, una de las principales usinas de reproducción y generación de sentidos. La escuela otorga, pule, profundiza y confronta sentidos diversos a partir de su historia y la de las subjetividades que transitan por ella. En este aspecto, y tal como se señalaba anteriormente, existen matices o modelos a partir de los cuales la escuela es pensada para cumplir su función social. Se puede, a grandes rasgos, clasificarlas de acuerdo a sus orientaciones, que pueden agruparse en oligárquicas, demagógicas o democráticas.

Una construcción democrática de los sentidos escolares es justamente aquella que piensa y trabaja desde la pluralidad de aquellos. De esta manera, los significados que ingresan en el espacio escolar no deben eliminarse, sino ensamblarse para su comprensión y aceptación de manera activa.

Los problemas que se presentan con frecuencia en proyectos pedagógicos alejados de la realidad de los sujetos (hacia quienes, se supone, están orientados) es que muchas veces reproducen las situaciones de desigualdad social existente, cuando no las profundizan.

Como señala Bauman respecto del aprendizaje, "(…) está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento que se alcanzan" (2008: 33). Y cuando lo que se enseña está descontextualizado, el problema se profundiza.

La cuestión no es enseñar algo que no se puede alcanzar, sino algo cuyo sentido no es legítimo sino homogenizador y su único móvil está centrado en la acumulación de datos. Cuando aquello material ha sido logrado pero no dotado de alma ("sentido emancipador"), lo que queda es el frío y único acompañamiento de su materialidad. El mote "materialista" estaría refiriéndose a esta acumulación sórdida que no implica un sinsentido sino un significado altamente volátil que se evapora con la mera posesión. El deseo, generalmente, está puesto en la posesión y no en lo que se posee. Este conocimiento se agota en sí mismo, es estático, enciclopedista. Mientras que el "sentido emancipador" promueve el pensamiento crítico que no deja de cuestionar y cuestionarse. La insatisfacción inherente al deseo mismo, no de posesión sino de mayor conocimiento, que realimenta en la medida en que se cuestiona. Bauman señala al respecto que la acumulación enciclopedista no tiene actualmente sentido.

> Todo esto va en contra de la esencia de todo lo que representaron el aprendizaje y la educación a lo largo de la mayor parte de su historia. Después de todo, el aprendizaje y la educación fueron creados a la medida de un mundo que era duradero, esperaba continuar siendo verdadero y apuntaba a hacerse aun más duradero de lo que había sido hasta entonces. (Bauman, 2008: 36)

Suele decirse que nuestras sociedades son cada vez más complejas. En realidad, todas lo han sido para los que les ha tocado vivirlas y/o teorizarlas. La complejidad se encuentra sobre todo

en pensarlas vivamente más que como un frío hecho histórico. Cuando reconocemos que nuestras sociedades tienen historia, damos cuenta de que lo único en común para cada configuración es poseer dicha historia. Se puede comprender la historia propia y la de los "otros". Cada una de estas construcciones tiene múltiples variantes: podemos entender la historia del "otro" desde la propia interpretación; podemos observarnos a nosotros mismos en función de cómo nos construye el "otro", podemos tratar de entender al "otro" desde su propio relato. En la combinación de las múltiples posibilidades, se pueden ver similitudes y diferencias, miedos, envidias, etcétera.

El "otro" siempre se construye desde una mirada ajena a "él" al igual de lo que sucede con el "yo", dado que sería imposible construir la propia individualidad sin referencias, sin otro, sin "otras" individualidades.[5] Es una construcción en contraposición y en el horizonte de un "otro".

Pero esa construcción se materializa a partir de la acción, de la interacción del "yo" con ese "otro". Žižek, en referencia a Hanna Arendt, señala respecto a la conciencia que tenemos sobre "nosotros":

> La experiencia que tenemos de nuestras vidas desde nuestro interior, la historia que nos narramos acerca de nosotros mismos para poder dar cuenta de lo que hacemos, es fundamentalmente una mentira. La verdad está afuera, en lo que hacemos. (Žižek, 2008: 64)

El autor subraya que la actitud frente a "mí" y frente al "otro" deja de ser una cuestión teórica cuando se materializa la relación a partir del acto, de la acción. En otros términos, existe una distancia entre lo que se dice, lo que se supone se debe decir, y lo que realmente se hace y va más

---

5 Ver el ensayo de Jacques Lacan "El estadio del espejo como formador de la función del yo" (1966), en Lacan, J. 1988. *Escritos I*. Buenos Aires, Siglo XXI.

allá de lo que desde el discurso se califique como correcto o incorrecto.

En nuestras investigaciones sostenemos que la violencia es polimorfa, que lo correcto es hablar de "violencias" en plural; por ello, hablar de "escuela" en singular es incurrir en el mismo grado de simplificación. Se dejarían de lado las múltiples y particulares características de este espacio institucional relacionadas a las comunidades en las que se asienta o a los grupos que concurren a ella. No se trata tan solo de la diferenciación según el tipo de gestión, pública o privada, sino, como ya se ha señalado, de configuraciones sociales específicas en las que se encuentran inmersas y que por lo tanto también las definen.

Esta idea de "la" escuela o "las" escuelas puede ser conceptuada por el sentido que le atribuyen los distintos actores que se vinculan a ellas. "La" escuela, esa que se pretendía única –desde el sentido oligárquico– sigue estando presente, pero hoy este sentido es compartido y compite con otros. Estos otros sentidos no solo complejizan esta visión reduccionista, sino que también enriquecen a los que la perciben como espacio susceptible de acompañar un proceso emancipatorio de comunidades antes acalladas por un incontestable sentido homogenizador.

Para muchas madres y padres, la escuela aún sigue siendo un factor determinante de movilidad social. Por este motivo, la escuela a la que asistirán los jóvenes estudiantes no se define simplemente por una cuestión de proximidad sino por los sentidos que los adultos le atribuyan a uno y otro tipo de escuela para sus hijos, teniendo en cuenta que estos sentidos pueden estar mediados, entre otros factores, por la proximidad en términos geográficos, la "calidad" o las condiciones materiales y económicas, etcétera. Sin embargo, generalmente, cuando a los padres y madres se les presenta la posibilidad de mandar a sus hijos a una escuela mejor calificada, aunque sea en el imaginario, harán el esfuerzo para lograr

esa opción. Muchas veces, esta percepción no se condice con la realidad de la escuela sino como un elemento de diferenciación en el interior del grupo de pertenencia. El párrafo ya citado en el capítulo anterior es muy gráfico al respecto:

—La diferencia entre esos pibes que van a la escuela del barrio y yo es que mi vieja se tomó el laburo de venir hasta acá y anotarme. Para ella hubiese sido mucho más fácil anotarme en la escuela de a la vuelta de casa. Pero ella quería que yo venga acá y yo quería lo mismo.
—Acá la vacante no la conseguís así como así. Yo tuve que ir a sorteo dos años. En la escuela que está por mi casa tenés siempre vacante. Te toman hasta junio si hace falta.
—Además de ser mejor el nivel de acá, en la escuela del barrio es mucha peor junta. En la escuela del barrio te juntás con los mismos pibes de la esquina, con los que te tomás la birra o jugás al fútbol. Acá te juntás con otros alumnos.

Podríamos decir que el cambio de escuela posibilitaría el cambio de una mala junta por una mejor. En este caso "yo" debería dejar de ser como "nosotros" (yo, en mi barrio con mi junta) para pasar a ser como los "otros" (los que estigmatizan a mis "yo").

La escuela frente a "la violencia"

La violencia propiamente escolar es la simbólica y, tal como sucede con otras instituciones, en la medida en que los cuerpos que la transitan se dejen domesticar "dócilmente" no será necesaria la aplicación de otras formas de violencia. El poder no necesita de esas otras violencias cuando posee capacidad de persuadir. Sin embargo, como se señala al comienzo del párrafo, esta misma persuasión es ya un tipo específico de violencia.

Tomando el guardapolvo como ejemplo, nos preguntamos, ¿qué oculta en su uso de violencia simbólica? ¿Qué es más grave, ocultar las diferencias o trabajar sobre ellas?

El uso de guardapolvo en la escuela pública argentina tuvo como propósito igualar –al menos dentro del espacio escolar– ocultando tras la vestimenta ciertas diferencias. Esto conlleva un doble proceso de invisibilización. La ropa nos cubre lo que tenemos de iguales, nos diferencia. El guardapolvo, por su parte, cubre lo que nos diferencia tapando lo que tenemos de iguales. En un análisis más profundo podemos encontrar una gran cantidad de elementos que funcionan material y simbólicamente como visibilizadores e invisibilizadores tanto en la esfera individual como en la colectiva.

En las entrevistas se observa también que si bien algunos alumnos expresan que la escuela no frena la violencia, al menos los aleja de las "malas juntas". Estas malas juntas están directamente relacionadas a los espacios de violencia como, por ejemplo, la calle, que pareciera ser el lugar donde aquella se manifiesta por antonomasia.

Como se puede apreciar en el siguiente comentario, si bien se reconoce que a la escuela se va a aprender, no se asocia ese aprendizaje con un proceso de socialización que pueda evitar un tipo de convivencia violento:

—La escuela no tiene nada que ver con esto de frenar la violencia. La escuela es para aprender.
—También te pueden enseñar en la escuela a no ser violento, o que con la violencia no se resuelven los problemas, que se resuelven hablando.
—Para mí, en cambio, el único motivo por el que te ayuda a ser menos violento es porque te aleja de la calle, que ahí sí es donde aprendés a ser violento. Estás menos en la calle. Por ahí pasa el tema.
—La escuela te aleja de la mala junta. Y por eso terminás siendo menos violento. Y capaz que cuando volvés a juntarte con tus amigos, volvés a ser el mismo violento. O capaz que no, que aprendés.

—Te puede ayudar con los psicólogos de la escuela, porque vas y hablás.

—(…) y bueno, la verdad es que un poco te aleja, porque al darte la oportunidad de una carrera o de un futuro, vas a tener menos posibilidades de convertirte en un chorro o delincuente en general.

Se reitera el valor de la escuela más como espacio que "aísla" de la calle que como espacio que integra. Sin embargo se menciona un sentido claro de la escuela respecto al futuro. La escuela opera, entonces, contribuyendo a generar expectativa de futuro para poder insertarse profesionalmente. Esto lleva a alejarse de las "malas juntas" y de la violencia. Además, se trata de una escuela en la que se encuentra a alguien que escucha, en la que los profesores contienen y en la que se brinda una perspectiva de un futuro promisorio. Frente a este modelo, la escuela de barrio reproduce, como se señaló anteriormente, las condiciones de ingreso; es decir, las condiciones de la calle.

Algunos alumnos relacionaron la violencia con la ignorancia, lo cual constituye un eje muy interesante para analizar. No se reflexiona –y no solo en la escuela– sobre la violencia generada con "guantes blancos", es decir, está instalada la idea de que la violencia tiene siempre que ver con la carencia y la pobreza:

A1: (…) *pero no tienen ignorancia si estudian; la persona que estudia tendría que no ser violenta, por algo estudiás. No podés comparar un chico que fue a la escuela con el que no fue.*

E: *¿La escuela de algún modo aleja la violencia?*

A2: *No sé si aleja, está en uno. Ahora la escuela es lo mismo que la nada.*

E: *¿Es lo mismo que la nada?*

A1: *No. No es lo mismo que la nada.*

A3: *Obvio. Te aleja de la calle.*

A1: *Te mejora la "junta".*

E: *¿Cómo es eso que te mejora la junta?*

A1: *Y, en la escuela te juntás con otros que están en la misma que vos.*

Se reconoce que la escuela no es el único agente de socialización. Los padres son constantemente señalados como responsables de lo que hacen sus hijos. Se subrayan diferencias entre los padres de los jóvenes de barrio respecto al interés que muestran sobre el hecho de que sus hijos asistan a la escuela:

—Ir a la escuela te aleja de la junta y te da más posibilidades. Pero son tus viejos los que deciden que vayas a la escuela.
—Capaz que otro pibe que los padres no se preocupan termina sin ir a la escuela. Y a la larga, con los pibes del barrio termina mal.

De alguna manera se reconoce que la escuela puede llegar a reemplazar las carencias del barrio, entre otras cosas, porque los "saca" de ahí y los aleja de las "malas juntas" que sobre todo están en sus calles. Este aspecto –que se repite constantemente– es interesante, ya que estaría indicando que, desde distintos sectores, se trabaja poco sobre la identidad de la escuela de barrio como instrumento de movilidad social. Parece más fuerte la estigmatización del barrio como sinónimo de marginalidad y delincuencia. Esto puede deberse a que se sigue pensando la escuela de forma genérica (aquella típica o tradicional del sentido oligárquico). Cuesta comprender que, hoy más que nunca, nos encontramos ante una importante diversidad de "realidades sociales" que deben ser entendidas en toda su complejidad.

Los jóvenes no dejan de reflexionar acerca del lugar que ocupan al asistir a la escuela, y reconocen los problemas de otros jóvenes que no asisten. Hoy, pese a los problemas que varias instituciones tradicionales (como por ejemplo la familia y la Iglesia) sufren respecto a su relevancia social en términos de legitimidad y autoridad, la escuela parece estar menos afectada y más reconocida:

—Nosotros tenemos la suerte de poder venir a la escuela. O nos mandan o venimos, pero podemos. Otros no pueden.
—Hay muchos que no quieren venir pero otros no pueden. O no tienen a nadie diciéndoles: tenés que ir a la escuela, si no no vas a progresar…
—Vamos a decir la verdad: si vos no tenés unos "viejos" que se preocupen por anotarte en una escuela, capaz que no vas.

Aquí hay un tema central en las expresiones de los jóvenes: la escolarización y el trabajo como formas de contener la violencia. Parecería que el reconocimiento de acciones violentas está fuertemente determinado por visiones tradicionales sobre este aspecto que los medios y las familias ayudan a reproducir.

E: *Si ustedes tuvieran que pensar cómo solucionar la violencia en la sociedad, ¿cómo lo harían?*
A1: *Capaz que dándole trabajo, porque si no tenés un trabajo te va a llevar a robar porque te tenés que alimentar de algo, y una vivienda.*
A2: *También la educación influye mucho.*
E: *¿Hablamos de la escuela?*
A2: *Sí. Es importante.*
E: *¿Pero por qué? ¿Porque te enseñan Matemática, Lengua y otras cosas?*
A1: *No, es por los valores.*
E: *¿La escuela trasmite valores?*
A2: *Y, capaz que sí.*
A1: *Quizás no lo enseñan, pero los vas adquiriendo con los compañeros, con la sociedad que se arma…*
A3: *No, la escuela no se ocupa mucho de transmitir valores pero se aprenden.*
A1: *No es lo mismo un pibe que va a la escuela que el que no va.*
A3: *Son dos cosas diferentes, un pibe que va que otro que no va, porque el que va sabe relacionarse…*
E: *Pero ¿cómo es que la escuela te enseña a relacionarte?*
A3: *No, no es que la escuela te lo enseña sino que lo aprendés solo. Pero porque estás ahí.*

Queda claro que la escuela enseña a relacionarse dentro de determinados parámetros y códigos. Parecería que estos no son de la escuela en sí sino de los grupos que asisten a ella. El *capital social* que el alumno pueda generar en la escuela sería fundamental, de acuerdo a lo que se ha podido extraer de las entrevistas. Se menciona menos a las disciplinas que al tipo de relaciones que circulan en un determinado espacio escolar (céntrico, distinto a periférico). Es decir que predomina la valoración positiva de la escuela céntrica, en comparación a las escuelas de barrio, como espacio que aleja de la "mala junta" y de la "calle".

A partir del diálogo mantenido con los estudiantes que concurren a la Escuela 2, se observa que esta se valora positivamente cuando surge alguna cuestión que lleve a comparársela con otras, y negativamente cuando solo se habla de aquella a la que asiste el joven entrevistado. Cuando se hace referencia a la escuela propia, se evidencian problemas que antes habían sido señalados como característicos de las escuelas de barrio.

A1: *Yo creo que mucho, depende de la contención. Porque muchas veces la escuela te excluye y no te contiene.*
A2: *A la escuela se le escapan los problemas que tenés, no importan muchos de los problemas que te suceden a vos; no te llega a cubrir todo.*
A3: *Yo veo a la escuela como que se y…, como que venís al colegio y nada más. Por ahí hay otros chicos que la necesitan y no llega el colegio a involucrarse en lo que se tiene que involucrar para ayudar a ese chico. Los docentes dicen que en realidad, el colegio tiene que ser de inclusión, la segunda casa y todo lo que nos dicen, pero no se produce…*
A1: *Igual no es algo que pase acá, acá es bastante inclusivo.*
A2: *En un colegio privado te dejan más solo.*
A1: *Acá si tenés un tema te escuchan. Tal vez falte más, pero bola te dan.*

Sobre la violencia y los sentidos

Se puede sostener que una forma de indagar sobre "lo violento" se realiza a través de los intersticios[6] que se dan entre los sentidos. Cabe aclarar que nada tiene sentido *per se*, sino que se trata de una construcción social y por lo tanto relativa, subjetiva y configuracional.

La forma más primitiva, perdurable y actual de violencia, al menos en "nuestras sociedades", es "el garrote" en la cabeza.

Lo que se ha ido sofisticando hasta nuestros días es la modalidad del garrote, de la cabeza y de la relación que se establece entre ambos. Metafóricamente, podría decirse que el desliz de sentido va desde el impacto concreto del garrote sobre la cabeza que puede ocasionar diversas lesiones, inclusive la pérdida de masa encefálica, hasta el impacto del mandato, la orden, el sermón o la palabra sobre esa misma masa, con consecuencias graves aunque tal vez no tan visibles. Ambos impactos y sus gradaciones representan una fuerza externa al sujeto que lo golpea de distinta manera. Directamente en una y de manera más solapada en otra. La violencia, teniendo en cuenta lo dicho, abarcaría tantos aspectos que se transformaría en un concepto demasiado ambiguo. Por eso, "(…) es preciso generar las condiciones teóricas y empíricas que hacen posible identificar los contextos de su uso, interpretar la construcción de sus sentidos, dar cuenta de las funciones sociales que cumple" (Kaplan, 2006: 30).

Al indagar acerca de la violencia y los sentidos que los jóvenes le atribuyen dentro del marco del contexto escolar, los alumnos mencionaron: la desigualdad, la falta de acceso, la exhibición desmedida en el ambiente urbano y la falta de oportunidades, como los principales detonantes de actos "violentos" o, continuando con la metáfora anterior, como garrotes simbólicos que anteceden a dichos actos.

6 "Hendidura o espacio que media entre dos cuerpos o entre dos partes de un mismo cuerpo", según el *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2005.

Violencia "en" los medios como juego y exhibición y violencia "de" los medios

Los medios de comunicación son un buen ejemplo para trabajar al menos dos de los tipos de sentido definidos en este trabajo: el oligárquico y el demagógico. Es sabido que los medios tienen no solamente una alta capacidad de producir sentidos sino también de distribuirlos.

Esta producción de sentido comienza cuando estos recortan un hecho de la realidad y lo convierten en un producto a consumir cuya complejidad queda completamente reducida.

Este proceso podría representarse como una gran usina de etiquetamientos sociales equiparable con una máquina estigmatizadora de la realidad. Así, los medios, en general, son productores de una violencia simbólica extrema que busca aniquilar las subjetividades que atraviesa.

Una cuestión interesante que surge a lo largo de las entrevistas es que los estudiantes no consideran las peleas frente a las cámaras más que una forma de juego o exhibición. Reducir estos casos a meros hechos de violencia juvenil o escolar implica no tener en cuenta el sentido que tienen para los actores directamente involucrados. Mediante esta omisión, se generan hechos mediáticos cuya comprensión y explicación es dada por los medios mismos y no dentro del contexto del cual se extraen las imágenes.

En esta dirección, el sentido oligárquico elimina esta comprensión desde el "otro" y, por tanto, la realidad solo tiene un único prisma desde el cual puede ser producida, reproducida e interpretada.

A1: *Y bueno… es común verlo… pero tampoco tanto.*

A2: *Yo una sola vez vi algo así…*

A3: *Yo un montón… a la salida del boliche… o en la plaza.*

E: *O sea, ¿es común o no es tan común?*

A1: *Sí, es común, pero no tanto. Si mirás la tele, parece que pasara todo el tiempo. Y no es así.*
A3: *Es verdad… pasa, pero no tanto…*
E: *¿Y entonces?*
A2: *A los tipos les conviene. Les da rating. Y si son chicas [las que aparecen peleándose], más todavía. Entonces lo salen a buscar. Te lo ponen mil veces…*
E: *Entiendo lo de los canales de TV. Pero el que grabó esto y lo subió a Internet no es un canal.*
A3: *No claro… es una amiga de alguna de estas pibas.*
A2: *Sí… porque después se lo mandan entre ellas y a los conocidos. No sabían que lo iban a pasar en la tele pero de última es mejor…*
E: *Y ustedes… ¿qué hacen frente a esto?*
A1: *Y, yo no filmaría. No lo hago.*
Varios: *No, yo tampoco…*

En estos pasajes quedan claros los sentidos que se entrecruzan y la forma en que van construyendo una determinada realidad. Queda claro tanto en la interpretación como en el uso que hacen muchos medios respecto a este tipo de hechos que juegan un papel importante en la criminalización de los jóvenes no solo por su clase social de pertenencia sino por el mero hecho de ser jóvenes.

Tendríamos que pensar también en la generalización de conductas que tienen un efecto estigmatizador, que los medios reproducen a partir de casos aislados y que los mismos estudiantes reconocen: “Los de la tele te usan los casos que van encontrando como si fuéramos todos”; “te ponen esos casos como si pasaran todos los días”, “como si todos les quemáramos el pelo a los profesores”, “todos los fines de semana hay pibes que van al boliche y no se cagan a trompadas” “y… pero eso no vende”.

El reconocimiento del "otro"

En sus orígenes, la escuela en la Argentina tenía una función claramente definida. Estaba muy ligada a la construcción de "una" ciudadanía que aglutinara el sentimiento nacional en todo el territorio. Hoy esta lógica colonizadora es puesta en cuestión. El reconocimiento de la diversidad cultural, aun en el interior de un territorio nacional, es compartido prácticamente por la mayoría. Este reconocimiento se explica por una sociedad que ha sufrido profundos cambios respecto a la aceptación de la pluralidad de culturas e identidades que la conforman. Orientaciones o sentidos vinculados una única forma de ser –sentido oligárquico– resultan socialmente inaceptables y generalmente insostenibles.

Si bien los procesos de distinción y diferenciación hacia el interior del grupo y entre grupos podrían ser rasgos comunes de nuestra especie, también parece serlo la forma en que estos procesos se producen. Hoy, como se ha mencionado, nos encontramos en una etapa en la que estos procesos de distinción y diferenciación no se tensionan con un meta-sentido demagógico que busca igualar, sino con un sentido democrático que entiende que las diferencias son parte de este proceso y que ello implica un comienzo de aceptación del "otro".

Si bien aquí se puso el acento en cuestiones culturales, nuestras sociedades se ven afectadas por condiciones de desigualdad material. Estas condiciones materiales de existencia, en procesos de identificación y diferenciación sociales, comunitarias e individuales cada vez más complejos, determinan interacciones de gran densidad que, como ya se señaló, deben ser comprendidas desde configuraciones específicas para poder actuar sobre la realidad.

El "otro" puede ser un refugio o una amenaza, dependiendo de la situación. El sentido, al ser colectivo, habla de sociedades, comunidades o grupos, no solamente de "mí". Cuando se comparte con un "otro" el sentido de la vida, no

se hace otra cosa que expresar un sentido que se considera particular pero que nos sitúa socio-históricamente. Por ello, en estas entrevistas no se relevaron opiniones personales sino construcciones sociales, tomando como eje la escuela y la violencia. Los jóvenes hablaron de ellos mismos pero también de los adultos, no porque lo hayan hecho intencionalmente sino porque surgen (surgimos) en sus discursos.

El sentido oligárquico negaba esta complejidad. Buscaba imponer un sentido, anulando los disidentes o competidores. Pero "nuestras" sociedades han comenzado, hace tiempo, a andar otros caminos donde la inclusión no implica la anulación del "otro" para hacerlo a imagen y semejanza de "nosotros", sino que se sustenta en la cada vez más férrea convicción de que la diferencia o la diversidad es lo que nos enriquece y le da, a la vida, un sentido profundamente humano.

Hablar del respeto por la diversidad cuando existe una base económico-material desigual puede ser un claro ejemplo de la contradicción en sentido demagógico. Si no aceptamos que existe un principio de igualdad sobre el que debemos trabajar nunca podremos ser genuinamente diferentes en términos de una diversidad emancipatoria.

Aquello que han expresado los jóvenes en las entrevistas no son problemas de la juventud. La juventud no es un estado independiente de la infancia y de la edad adulta. Los estudiantes no solo hablan de "ellos" sino de configuraciones sociales específicas en las que están inmersos. Sus sentidos son los míos, los nuestros.

Ellos señalan como principales causas de la violencia a la desigualdad, la falta de acceso, la falta de oportunidades, entre otras. Estas causas que los impactan no son generadas por ellos. Se tratan de expresiones juveniles de nuestros problemas. Problemas que los adultos no sabemos o no queremos resolver.

Bibliografía

Bauman, Z. 2008. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires, Gedisa.

Berger, P. y Luckmann, T. 1997. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: La orientación del hombre moderno.* Barcelona, Paidós.

Bourdieu, P. 1999. *La miseria del mundo.* Madrid, Akal.

Heinich, N. 1999. *Norbert Elias: Historia y cultura de Occidente.* Buenos Aires, Nueva Visión.

Kaplan, C. V. (dir.) 2006. *Violencias en plural: Sociologías de las violencias en las escuelas.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Krotsch, L. 2011. "Pensando o sentido da Escola (pública) a partir de uma configuração do tipo estabelecidos e outsiders". Dossier "Educação e processo Civilizador: contribuições de Norbert Elias", en *Revista Educação e Fronteiras,* Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados/MS/BRASIL, Vol. 2, Año 1, 2º semestre.

Mires, F. 1998. *El malestar en la barbarie.* Caracas, Nueva Sociedad.

Žižek, S. 2009. *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales.* Buenos Aires, Paidós.

CAPÍTULO 3

Socialización familiar, vínculos intra-generacionales y producción de violencia en la escuela secundaria

Victoria Orce

Este capítulo se centrará en las percepciones de los jóvenes entrevistados acerca de las relaciones entre la socialización inter e intra-generacional y la producción de violencia, a partir del análisis de sus opiniones sobre los factores o procesos por los cuales algunas personas se constituyen como personas violentas.

Tal como se evidenció en los capítulos anteriores, la perspectiva teórica adoptada aquí discute fuertemente con aquellos enfoques que portan una mirada de desconfianza hacia los jóvenes y estudiantes al estigmatizarlos o criminalizarlos. Por el contrario, nos hemos propuesto profundizar en una conceptualización socioeducativa específica y alternativa, que permita sacar la interpretación de la violencia de su naturalización reduccionista o de su remisión descriptiva a las vivencias subjetivas (Castorina y Kaplan, 2009). En esta línea, nos interrogamos sobre los límites y posibilidades simbólicas de constitución de identidad de los jóvenes escolarizados, en contextos signados por la exclusión y la violencia social.

Los estudiantes entrevistados viven en su mayoría en zonas urbanas, tienen amigos, familia, salen a la calle, se agrupan con otros jóvenes de sus mismas edades. Desde su

presente que, como ellos mismos dijeron, es el que les tocó vivir, construyen su horizonte de expectativas hacia el futuro, combinando esperanzas, temores y deseos. Son jóvenes que encuentran en la escuela una institución de contención, donde tienen la posibilidad de refugiarse frente a la violencia social. Para ellos, no es lo mismo ir que no ir a la escuela.

Al momento de expresar sus opiniones acerca de cómo un joven se "hace" violento, las condiciones sociales y económicas y el contexto de desigualdad ocuparon una centralidad importante, además de la situación familiar y el entorno más cercano (el tipo de amistades, las familias mal constituidas), junto a la exposición a la violencia. En uno de los grupos entrevistados, correspondiente a alumnos de los últimos años de la escuela secundaria, un estudiante señalaba que la violencia actual tiene que ver con "los hijos de la crisis del 2001".

Por un lado, la pérdida del rol central del Estado a partir de la delegación de ciertas funciones económicas y sociales hacia el mercado (llevada a cabo a través de las políticas neoliberales de los noventa) produjo la disminución de las funciones civilizatorias y de las posibilidades de auto-coacción.[1] Y cuando esta retirada del Estado asume la forma de desinversión social, al tiempo que habilita una función de control punitivo, produce como consecuencia lo que Wacquant (2001) denomina "hiperguetización" de los centros urbanos. En ese contexto, la vida cotidiana se "des-pacifica" y da paso a diversas formas de violencia.

Desde el punto de vista de los sujetos y como corolario de estos procesos de fragmentación social, se establece una marcada polarización entre los que están adentro y afuera, integrados y excluidos, establecidos y forasteros, en términos de Elias. Los dos extremos de estas polarizaciones están dados, según los testimonios de los jóvenes entrevistados, por

1 Ver Kantarovich, Kaplan y Orce, "Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: socialización y subjetivación", en Kaplan (2006).

“dos clases sociales: los que tienen y los que no tienen”. Esta es una de las maneras en que expresan su preocupación por los altos niveles de pobreza y de desigualdad, sobre todo por los que “no tienen un lugar dónde vivir o de qué trabajar”.

Muchas de las preocupaciones de los jóvenes entrevistados giran en torno a cómo hacer para no quedarse afuera, para integrarse a la sociedad y sacarse de encima las estigmatizaciones que los tildan de violentos, delincuentes, pobres o “chorros”. Estigmatizaciones que suelen estar vinculadas a argumentos deterministas y biologicistas que enfatizan las características intrínsecas (genéticas) de los individuos y grupos:

> Desde estas visiones, las diferencias sociales se transmutan en diferencias de naturalezas predeterminadas ya desde el nacimiento. A través de estos argumentos se ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social, favoreciendo las explicaciones que se basan en la supuesta deficiencia innata de la población pobre. (Kaplan, 2008: 24)

En varios momentos de las entrevistas los estudiantes expresan su interés por diferenciarse de esos estigmas que los marcan, etiquetan e incluso, condenan. Así como discuten contra la hipótesis genética de la violencia, aun con contradicciones discusivas, también discuten contra la estigmatización social, aunque a veces la utilicen ellos mismos para referirse a otros jóvenes. Una de las principales fuentes de estigmatización que reconocen son los medios de comunicación. Esto los lleva a pensar y decir que los medios transmiten un discurso que “exagera”, que construye una visión de “los chicos” con la que, por un lado, se identifican pero no en todo lo que se muestra acerca de cómo son los jóvenes. Reconocen la generalización y reflexionan sobre ella, identificándose solamente con lo que la palabra “joven” denota y no con el significado que se le atribuye socialmente.

Dos estudiantes comentan:

A1: *Hoy en día se dice que la juventud es irrespetuosa, violenta y quizás no todos son así, y entonces cuando dicen "la juventud" te sentís identificado… Pero nuestro grupo, la gente con la que nos vinculamos no somos todos así y entonces generalizan y en realidad no es así, exageran.*
A3: *Muestran solo una parte.*
A1: *Claro, muestran solo una parte, la que les conviene, la parte mala e irrespetuosa, lo demás no.*
A3: *Generalizan como si pasara en todos lados, te muestran un par de chicos peleándose y generalizan cómo "la juventud" está perdida, (…) no te muestran el otro punto de la sociedad.*

No es la intención profundizar aquí en el impacto que produce el discurso de los medios de comunicación, pero sí señalar cómo los propios sujetos destinatarios de esos etiquetamientos reaccionan, se rebelan.

"Juventud", como decía Bourdieu (2011), no es más que una palabra, una clasificación que, basada en el hecho biológico de tener una cierta edad, impone reglas a los comportamientos de las personas. Referirse a la juventud en términos de grupo constituido con intereses comunes borra el plural (juventudes) y las diferencias en las condiciones de existencia de los diversos grupos que integran los jóvenes.

Violento, ¿se nace? La socialización familiar y la transmisión intergeneracional

Frente a este interrogante, se destacan dos diálogos mantenidos con los estudiantes:

E: *¿Ustedes creen que los violentos nacen violentos o se van haciendo?*
A5: *Se hacen.*

E: *¿Qué es lo que los hace violentos?*
A3: *La calle, la junta, y la familia también porque de grande vas a hacer lo que te enseñan de chiquito.*
E: *¿Es cómo lo trata la familia o en qué familia nacen?*
A1: *Es en qué familia nacés, bah, no, no porque podés tener mucha plata y ser violento igual, aparte la violencia no es solo pegar, hay violencia verbal.*

En otro grupo, a partir de las mismas preguntas:

E: *Un tipo violento, ¿nace o se hace?*
Grupo: *Se hace.*
A5: *Ninguno nace de ninguna manera, uno nace según cómo se va criando y va viendo, con las posibilidades que tiene.*
E: *Cuando ustedes dicen violento se hace, ¿se hace producto de qué?*
A3: *Del entorno familiar, de dónde te criás; la relación con la escuela, si vas o no yo creo que tiene que ver.*
E: *¿Para vos la escuela es como salvarse?*
A3: *Para mí estaría en segundo lugar, lo primero sería el ámbito familiar, el entorno en el que te criás.*
A5: *Los valores que le inculca la madre al pibe.*
E: *Vieron que hay frases como: "de padre chorro, hijo chorro", de "padre violento, hijo violento", ¿son verdad esas cosas?*
A3: *Es verdad, sí.*
A1: *Si tenés un padre chorro, el 90% es que su hijo salga chorro.*
E: *Pero ¿por qué?*
A5: *Porque van aprendiendo eso, si el padre le muestra la salida fácil.*
A1: *O toma el ejemplo del padre o todo lo contrario también.*
A5: *El padre va mostrándole todo un entorno.*

La calle, la "junta" (los grupos de pares) y especialmente la familia aparecen mencionadas en todas las entrevistas como espacios donde potencialmente las personas se "hacen" violentas.

La escuela también es mencionada, con una consideración distintiva: como refugio o antídoto frente a la violencia. Aun reconociendo hechos de violencia en su interior, la escuela funciona como elemento diferenciador entre los jóvenes que asisten a ella y los que no. En la decisión de ir o no ir a la escuela, tiene mucho que ver la familia "bien constituida"[2] como primera institución protectora y formadora.

> A1: *Yo creo que un chico que va a la escuela y que más o menos está educado no va y te va a volar la cabeza…*
> E: *¿Por qué no lo va a hacer?*
> A1: *Y, porque tiene otras enseñanzas, otros valores y un lugar donde estar e ir a hablar si tiene algún problema.*
> E: *¿Qué más tiene ese chico que va a la escuela?*
> A1: *Tiene educación.*
> A2: *Una familia que le da contención.*
> A1: *Tiene un futuro, los otros chicos no, el día de mañana no pueden ir a buscar un trabajo (…).*

Los jóvenes circulan por ámbitos institucionales como la escuela o la familia y conviven con adultos que son sus padres y docentes. En estos espacios sociales interactúan miembros de distintas generaciones que se vinculan entre sí (relaciones inter-generacionales) y al interior de cada una (relaciones intra-generacionales). Al respecto, resulta interesante considerar el concepto de *generación* en su dimensión dinámica, retomando los aportes de Karl Mannhein, para quien las generaciones no pueden definirse solo desde el recorte etario, sino que deben pensarse en términos de *conexión generacional,* definida como

> modalidad específica de posición de igualdad dentro del ámbito histórico social (…) posición generacional que se

2 Utilizamos la expresión "familia bien constituida" en oposición a "familia mal constituida", mencionada por los jóvenes.

> puede determinar a partir de ciertos momentos vitales que sugieren a los individuos afectados por ellos determinadas formas de vivencia y pensamiento. (Mannhein, 1993: 210)

Aquello que constituye la posición común en el ámbito social no es simplemente el hecho de que el nacimiento haya tenido lugar al mismo tiempo en términos cronológicos, sino la posibilidad de participar en los mismos sucesos, en los mismos contenidos vitales que los contemporáneos. La posición generacional no equivale a la situación de clase (definida básicamente por el contexto económico), pero tienen en común que ambas enmarcan y definen la conexión generacional de grupos concretos.

En un estudio sobre las comunidades campesinas del nordeste de Brasil, Mauricio Antunes Tavares (2009) trabaja desde el concepto de conexión generacional de un grupo concreto de jóvenes, con características propias y definidas, para lo cual analiza las trayectorias de estos jóvenes que habitan en zonas rurales y su "estilo de ser joven", en los que se combinan la herencia cultural acumulada de las generaciones pasadas y otros elementos introducidos por las nuevas generaciones.

De manera similar, los jóvenes estudiantes que hemos entrevistado constituyen un grupo concreto, que viven una manera específica de ser jóvenes, que tienen sus propias visiones del mundo, que reconocen el ir a la escuela como un relativo privilegio, lo mismo que tener una familia que los apoya y se interesa por ellos. Se diferencian de otros jóvenes de otros grupos sociales, tanto de los que tienen menos posibilidades cuanto de aquellos que tienen mejor situación de clase y van a mejores colegios o tienen familias "más felices".

Las generaciones no son estáticas, por el contrario, se caracterizan por su dinamismo, por la constante entrada de nuevos individuos y la salida de los anteriores que solo participan en un período limitado del proceso histórico, dando lugar al *cambio generacional* y permitiendo la transmisión

constante de los bienes culturales acumulados. Según Hannah Arendt (2003) las personas viven en el intervalo entre pasado y futuro y la tarea de los adultos (padres y educadores) consiste en mediar entre lo viejo (el pasado) y lo nuevo (el futuro), para lo cual se necesita recurrir a la tradición, entendida como una configuración que selecciona lo que considera valioso para transmitirlo y conservarlo. Al mismo tiempo, la categoría de *natalidad* que desarrolla la autora está referida a la capacidad humana de renovación, que necesita de la tradición para transmitir a las nuevas generaciones el legado de los antepasados, para poder compartir con los recién llegados la esfera pública, que no es otra que el mundo.[3]

Si retornamos a lo dicho por los jóvenes, podemos observar la presencia de la idea de transmisión inter-generacional. La expresión destacada más arriba, "Si tenés un padre chorro, el 90% es que su hijo salga chorro" porque "toma el ejemplo del padre", o "el padre le va mostrando un entorno" refleja la preocupación acerca del origen familiar como condición de existencia social y no por transmisión genética. Un grupo de alumnos de los años superiores decía claramente "ningún pibe nace y ya es chorro" sino que tiene que ver "con los modelos de esa familia, con lo que le inculcan". Y es importante también agregar que en ese mismo relato, los jóvenes reconocen que las familias no actúan así por maldad o porque no quieren a sus hijos, sino porque, por el contexto de pertenencia social, no tienen la posibilidad de darles otras cosas o de sostener económicamente su escolarización.

Lo primero es la familia

Hablar de *familia* en la actualidad remite a una variada gama de representaciones: familia tradicional, familia nor-

3 La categoría de "natalidad" la desarrolla en su libro *La condición humana* de 1958 (Paidós, Barcelona, 1996).

mal, familia bien/mal constituida, familia ampliada, familia monoparental, crisis familiar, entre tantas otras.

Los estudios sociológicos clásicos sobre la familia la definen en términos generales como "familia conyugal", en tanto unidad biológica y social que perdura en el tiempo por su centralidad como primer ámbito de socialización de los sujetos, que garantiza las condiciones óptimas para el desarrollo de la personalidad de los individuos jóvenes y funciona como una suerte de correa de transmisión de las normas culturales entre las generaciones.

El concepto clásico de familia parte de un sustrato biológico ligado a la sexualidad y a la procreación (Jelin, 2010) pero no implica que la unidad familiar sea un conjunto indiferenciado de individuos. Jelin la caracteriza como un microcosmos de relaciones de producción, de reproducción y de distribución, con una estructura de poder, en cuyo interior se desarrollan tensiones y se comparten intereses y fundamentalmente, afectos. En las visiones clásicas, las relaciones entre padres, madres e hijos al interior de la familia se basaban en una distribución del poder desigual, concentrada en los padres. En la actualidad, la dinámica de las relaciones intergeneracionales es cuanto menos ambigua, por la pérdida de autoridad patriarcal y por las múltiples inserciones de los jóvenes y adolescentes en instituciones sociales y en grupos de pares.

Mediante la adopción de una constante perspectiva de largo alcance para el análisis de lo social, Norbert Elias estudia históricamente las relaciones entre hombres y mujeres y las transformaciones del término familia, desde el concepto romano que abarcaba la casa y las posesiones (incluyendo a la mujer, a los hijos, y también a los esclavos), hasta la noción moderna (Zabludovsky, 2007). A lo largo de los siglos, la sociedad estatal ha ido asumiendo un número cada vez mayor de funciones que antes recaían sobre el grupo familiar; en el pasado las familias campesinas, por ejemplo, se

auto-abastecían e incluso se ocupaban de la educación de los hijos, de la atención de ancianos, etcétera. El desarrollo hacia el Estado de Bienestar ha llevado a los hombres y mujeres a obtener los recursos económicos por fuera del ámbito familiar. Al ceder parte de sus funciones a otras instituciones –principalmente las educativas– la familia se reserva para sí las funciones afectivas y emocionales. Esta "desfuncionalización parcial" (Elias, 1998: 437) de la familia se da como correlato de la pérdida de autoridad por parte de los padres y por ende la distribución de poder al interior de las familias se democratiza. Esta relación de dominación modificada demanda un mayor grado de auto-control por parte de los padres, que impone también a los niños un alto grado de auto-coacción. Elias señala que una de las principales condiciones sociales actuales que dificultan el logro de una relación civilizada entre padres e hijos es la creciente individualización e independización de todos los integrantes de una familia. Los padres y las madres trabajan, los hijos estudian y todos desarrollan una vida individual y social por fuera del hogar.

Es importante destacar con Elias que la estructura de la familia se modifica en función de los cambios que experimenta la sociedad de la cual forma parte. No se trata de una configuración autónoma dentro de la figuración más amplia de la sociedad estatal; por el contrario, la estructura familiar actual define una forma socialmente dada de relación entre padre, madre e hijos, y se modifica en correspondencia con los cambios sociales.

Desde esta perspectiva, Cas Wouters (2009) retoma los conceptos de Elias y analiza el proceso histórico de informalización de las relaciones entre padres e hijos, en relación a la educación y en el caso particular de Holanda, por el cual a lo largo del siglo XX los padres fueron tomando cada vez más en cuenta las necesidades y anhelos de sus hijos, estableciendo un modo de relación menos jerárquico y de mayor

sensibilidad. De este modo, las relaciones entre las generaciones (padres e hijos, y también, maestros y alumnos) se volvieron más equitativas, los adultos comenzaron a asumir actitudes más permisivas y más confiadas en las capacidades de auto-control y auto-coacción de los niños.

En palabras de Elias:

> Están en camino de desaparecer muchos símbolos de autoridad y demostraciones formales de respeto que en tiempos pasados eran símbolos de dominación por parte de los padres. (…) Un relajamiento de las barreras de respeto en el trato entre padres e hijos, o sea una informalización, va de la mano con un fortalecimiento de la prohibición del uso de la violencia física en las relaciones intrafamiliares. (Elias, 1998: 442-443)

Es decir que el desarrollo de las sociedades produce un cambio que redunda en el establecimiento de relaciones inter-generacionales más informales, basadas en el respeto, que reconoce a los niños y a los jóvenes con necesidades propias, diferentes de las de los adultos. Cambio que es, a su vez, inducido por la legislación estatal que auto-impone la renuncia a usar de la violencia física como forma de castigo a los niños (por parte de sus padres y de sus maestros).

En uno de los anexos de su libro *Razones prácticas* denominado “El espíritu de familia”, Pierre Bourdieu señala que la definición dominante de familia normal se basa en una “constelación de palabras” –casa, hogar, matrimonio, etc.–, según la cual se establece una imagen ideal, una configuración valorada de relaciones sociales que prescribe una forma de existencia social. En otro texto, “Familia sin nombre”, el autor reflexiona acerca de cómo las nuevas formas familiares no encuentran un estatuto propio y ni siquiera tienen un nombre que las defina como tales, por lo que son denominadas genéricamente como familias compuestas o

complejas. Y esto no es un problema menor, dado que esta falta de denominación produce incertidumbre en cuanto a las funciones, obligaciones y derechos de sus miembros. Las nuevas configuraciones familiares se definen por contraposición a la familia "normal", que aun si llegara a ser minoritaria, podría conservar su estatuto tanto jurídico como de sentido común. La norma establecida identifica a la familia como una "unidad social natural, basada en la relación entre madre, padre e hijo", donde no hay lugar para padrastros, hermanastros o hijastros ni para las familias monoparentales, por ejemplo. En este sentido, se torna necesaria la pregunta acerca del estatuto de la "familia real", cuestión que implica el reconocimiento de que la familia, si bien es una categoría social, en principio nominal y verbal, también funciona como elemento que construye la realidad social.

> Así la familia, como categoría social objetiva (estructura estructurante) es el fundamento de la familia como categoría social subjetiva (estructura estructurada), categoría mental que constituye el principio de miles de representaciones y de acciones (matrimonios por ejemplo) que contribuyen a reproducir la categoría social objetiva (Bourdieu, 1997: 130).

En función de lo anterior, la familia aparece como un artefacto social producido y reproducido con la garantía del Estado. Se da como resultado o efecto de una auténtica "labor de institución", encaminada a constituir la familia como entidad unida, integrada y constante, que otorga un privilegio simbólico: el de ser como se debe dentro de la norma y obtener, por tanto, un beneficio simbólico de normalidad (ibídem).

También Elias expresa su preocupación respecto del estatuto legal dado a la familia y la visión de las relaciones familiares como algo que se da naturalmente, que funciona bien por sí solo. Al contrario, para este autor cada relación

familiar es un proceso, y la imagen de la familia perfecta, armónica, resulta un cliché, aunque sea añorada e idealizada con nostalgia.

Volviendo a las entrevistas, en varias oportunidades y en los diferentes grupos los jóvenes hicieron hincapié, como ya se dijo, en las carencias o en el no tener nada como posibles factores que incitan a la violencia. Entre las carencias distinguen lo material de lo afectivo y resaltan especialmente la función afectiva de la familia. Veamos el siguiente diálogo con uno de los grupos.

E: *¿Cómo se forma un violento, quién lo forma?*
A4: *Yo creo que pasa dentro del vínculo social en el que se relacione, cuando están formando los valores, la personalidad y va conformándose la manera de los afectos, los padres y demás.*
A1: *Por ejemplo, un chico de la calle que ve en las propagandas y eso unas familias felices, con sus celulares y su computadora, ese chico va a querer tener eso, se va a sentir mal y por ahí capaz que se va haciendo violento.*
E: *Por lo que decís vos, ¿la falta de cosas puede generar violencia?*
A1: *Sí, el desear no solo las cosas materiales sino también la familia, la felicidad, tener una casa e ir a la escuela.*
E: *¿Eso genera violencia?*
A4: *Y sí, porque también los chicos que viven en la calle, pobres, se deben sentir muy discriminados, que la gente quizás se asusta de ellos.*

El no tener produce deseos de tener, no solo objetos materiales sino también “familias felices”, familias idealizadas, como una condición para no ser discriminados, para estar incluidos. En este marco, resurge la pregunta acerca de cómo perdura o se actualiza la influencia del origen social en la desigualdad educativa y en el estatus asignado a los jóvenes. Pensar la producción de exclusión desde la teoría de Elias nos advierte sobre el desplazamiento del análisis social de las características estructurales que generan exclusión a

los comportamientos de los individuos. En este sentido, se pone el acento en la persona pobre o excluida como responsable de la situación en la que vive; como si ser pobre fuera resultado de una herencia genética que condiciona el destino individual de los sujetos a partir de las características de su existencia social (Kaplan, 2008).

En un trabajo anterior (Orce, 2009) se analizó el punto de vista de un grupo de directores y asesores pedagógicos de escuelas secundarias a partir de una serie de entrevistas realizadas en el marco de otro proyecto de investigación.[4] En esa ocasión se les preguntó a los directivos sus opiniones respecto de la temática general de la violencia y las principales problemáticas de las sociedades contemporáneas. Entre sus respuestas, se encontraron referencias al desmembramiento de las familias, a la pérdida de los roles y valores de aquella y a la crisis de la institución familiar. En esa oportunidad, se trabajó también sobre la relación entre familia y escuela, dos instituciones sociales con normas y tradiciones de larga data, que aún hoy se encuentran en crisis y se enfrentan al hecho de ver agotado el modelo social, político y económico que les dio origen y configuró el tipo particular de relación entre ambas.

La adaptación a las nuevas características del contexto social y asumir que las condiciones sociales, estructurales e institucionales están cambiando no es fácil dada la complejidad del cambio civilizatorio.

El lugar de las instituciones sociales en la coyuntura de cambio epocal, particularmente de la escuela, se ha visto desafiado en el marco más amplio de la globalización y las políticas sociales de tipo neoliberal mencionadas anteriormente. En los orígenes del sistema educativo, el Estado funcionó como figura clave en la construcción de sentidos, no

4 PICT 04-17339: "Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones" (FONCyT-AGENCyT); con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora: Carina V. Kaplan.

solo para los individuos, sino para las propias instituciones. Aquello que se modifica es, en consecuencia, la red institucional que caracterizó a las sociedades modernas y que brindó los marcos estructurantes de la acción de las instituciones escolares (Tiramonti, 2005).

Más allá de estas necesarias adaptaciones producto de la crisis y la pérdida de los modelos fundantes, para los jóvenes la escuela se presenta, tal como fue expresado en los capítulos anteriores, como espacio de posibilidad, como espacio donde se pueden aprender valores, donde puede aprenderse a relacionarse socialmente y, como nos dijeron los estudiantes, también a reflexionar:

> *A1: hay muchas veces que la escuela ayuda también, en algunos problemas, te hace reflexionar*
> E: *La escuela, ¿qué lugar ocupa?*
> A2: *Es importante*
> E: *Pero ¿por qué? ¿Porque te enseñan matemática?*
> A2: *No, es por los valores.*
> E: *¿La escuela transmite valores?*
> A2: *Y, sí.*
> A1: *Quizás no los enseñan, pero los vas adquiriendo con los compañeros, con la sociedad.*
> A4: *Igual no se ocupa mucho de transmitir valores, pero se aprenden.*

Los vínculos intra-generacionales: los amigos y los "otros"

Al expresar sus opiniones acerca de las características de los jóvenes tipificados como violentos, se pone en juego una dinámica de atribución de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias. En el Capítulo 1, ya se hizo referencia a que la apariencia de pobre, el tener "cara de…", la forma de mirar, fueron algunas de las cuestiones que los jóvenes entrevistados asociaron a la imagen de ser violento. De esta

manera, la violencia pasa a ser tratada como un dato propio de un tipo de personas o grupos. La vestimenta, las zapatillas, el uso o no de gorros, etc., fueron los elementos clave que utilizaron los entrevistados para clasificar como violentos a los jóvenes en una serie de fotos que se les mostró.

> —(…) *Las zapatillas por ejemplo; si vos ves que tiene unas zapatillas piolas vas a pensar que es más violento… si vos le ves las zapatillas caras y la cara es como que decís que él no se las puede haber comprado….*
> —(…) *Y, porque a los que se visten así los tildan como violentos, por el corte, por la remera…*

En estos dichos es posible observar cómo la relación entre la forma de vestir, el corte de pelo y la cara alcanzan para que un joven sea etiquetado como violento. Pero hay otras cuestiones que también contribuyen a formar esa imagen.

Veamos el siguiente fragmento de las entrevistas:

> E: *¿Y si yo les muestro a este muchacho?*[5]
> A: *No tiene cara de malo, pero como que se margina solo.*
> A2: *Sí, qué sé yo, por el corte que tiene.*
> A3: *Corte medio de chorro, de ladrón.*
> E: *¿Hay algo en su apariencia que les dice que es un ladrón?*
> Grupo: *Sí.*
> A2: *Sí, no sé si ladrón, pero anda por ahí.*
> A5: *Lo que pasa es que esto tiene que ver más con una moda que está instalada que con otra cosa.*
> E: *¿Una moda de qué? ¿De pibe chorro o de qué?*
> A5: *Y, sí.*
> A4: *Esa moda de pibe chorro, de marginal, porque ahora qué sé yo, la clase media, porque en realidad este chico puede ser como nosotros, pero*

---

5 Se hace referencia a una foto de un joven de tez más oscura respecto de otras fotos presentadas, y peinado muy corto a los costados y un poco más largo arriba.

que quiere ser porque ahora los principios de la marginalidad son esos.
A2: *Si hablás como tumbero parece casi natural, todo el mundo se está como pegando a eso, hablar así.*
E: *Vos hoy mismo me dijiste que la violencia puede generar respeto, ¿y ahora me estás diciendo que el compartir el código tumbero o de la calle también genera respeto?*
A2: *Genera respeto e incluye a los grupos en los que estás.*
E: *¿Te permite acceder a un grupo de pertenencia?*
A2: *Sí, claro.*
A5: *Yo lo que creo es que es un tema de nosotros, los pibes.*
A3: *Además nosotros también hablamos así en el día a día.*
A2: *Yo tengo palabras que se me pegan, y nadie me lo cree.*
A5: *Es un tema de la juventud de hoy, de nosotros mismos, de que yo creo que como se ha venido todo tan a pique, se ha venido la cultura, se ha bajado mucho el país, han pasado un montón de cosas en la educación, como que estamos pasando en un período en que nosotros no pensamos muchas cosas, y por eso se instalan ciertas modas y cosas que están remarcadas en la sociedad (…).*

Resulta interesante subrayar varias cuestiones que surgen de este fragmento. Por un lado, como ya se dijo, la cuestión de las apariencias, de lo corporal, que ahora se precisa un poco más: apariencia de ladrón y no solamente de una posible personalidad violenta. En relación a esto, la forma de vestirse a la "moda", de estilo "marginal" es señalada como un indicio de esta apariencia. Encontramos aquí un elemento de contradicción discursiva: se tilda al joven de la foto de ladrón por la ropa al tiempo que se reconoce que se viste según una moda y por lo tanto podría llegar a ser como los propios jóvenes entrevistados ("de clase media"). Por otro lado y directamente relacionado, aparece el tema del lenguaje utilizado, caracterizado como "lenguaje tumbero", carcelario, que no es exclusivo de quienes han pasado por la situación de encierro, sino que está naturalizado, se "les pega" a estos jóvenes y se instala como una forma extendida de

hablar. Y también, como en muchos otros momentos de las entrevistas, se entrevera el análisis que remite de una u otra manera a lo social, haciendo referencia a una falta de pensamiento (crítico) que permite la instalación de las modas.

La moda crea sentido, como dice Barthes a partir de preguntarse cómo el vestido (en sentido amplio, no referido al vestuario femenino) puede establecer significados más allá de las palabras que se utilicen para describirlo. La ropa, en tanto "tecnología" (vestido real) funciona como una lengua madre que se traduce en otros lenguajes: icónicos (vestido imagen) y verbales (descripción del vestido) para establecer un sistema de sentidos (Barthes, 2003).

La cuestión corporal es muy interesante para analizar, particularmente desde la obra de Bourdieu, quien desarrolla el concepto de "hexis corporal" que abarca tanto las características propiamente físicas del cuerpo cuanto unas propiedades psicológicas o morales asociadas a esos rasgos físicos. Hexis corporal que funciona más allá del discurso, porque está en el cuerpo, en los gestos y en los modales; incluso también en la forma de hablar y en la pronunciación (Bourdieu, 2000). Para este autor el orden social se inscribe en los cuerpos, en las maneras de hablar, de mirar, de caminar y por ende también de pensar y de sentir. Esto nos lleva a pensar que los jóvenes, aun cuando comparten ciertas características como la escolarización, pueden diferenciarse entre sí por esta hexis corporal, por su manera de llevar el cuerpo, que los ubica en distintas posiciones y de alguna manera los clasifica.

En función de lo dicho, la conformación de grupos (de los cuales los más visibles son las tribus urbanas, que especialmente exhiben los rasgos y estilos que los caracterizan) constituye categorías que fueron utilizadas por los estudiantes entrevistados. Una palabra que han utilizado, propia del lenguaje *tumbero,* es la palabra "junta". Así lo explicaban:

E: *¿Qué es la junta?*
A1: *Las amistades.*
E: *¿Pero es algo que uno va eligiendo y formando o es algo que viene con uno?*
A1: *La junta la va eligiendo cada uno, vos elegís tus propias amistades con quien estar, yo las elijo también para no ir por un camino malo, vos podés estar con muchos chicos que hacen de todo, pero no hacés nada, vos hacés la tuya.*

La junta puede ser "mala" o también "buena", generalmente al hablar de sus propios grupos de pertenencia se refieren en términos de buena junta, al hablar de los otros, lo hacen en términos de mala junta. Al preguntarles acerca de las amistades, aparece la necesidad de diferenciarse de otros que no son ellos mismos.

Sobre la violencia, las peleas, sostienen:

A6: *Usan camisetas de fútbol, y ahora supuestamente todos los que usan camisetas de fútbol son villeros.*
A7: *Los que están en las mayorías de las peleas.*
A4: *Ellos buscan la pelea, ellos buscan pelear.*
E: *¿Cuando dicen "ellos", quiénes son ellos?*
A3: *Los de la foto.*
E: *O sea, son…*
A7: *Nadie lo quiere decir.*
E: *Díganlo.*
A6: *Son negros.*
A7: *Pero negros no por su color de piel sino por el comportamiento.*
E: *¿Por el comportamiento?*
A6: *Por ser villeros.*
E: *¿Y nosotros qué somos?*
A3: *Chetos.*
A7: *No, somos normales.*

Al agruparse, los jóvenes van formando una idea de "nosotros" frente a una idea de "ellos", los otros, los que pueden ser violentos, porque se visten de determinadas maneras, porque pertenecen a grupos diferentes, porque van a otras escuelas, o porque viven en otros barrios.

Esta idea de nosotros, sin embargo, no comienza con las amistades, sino que se va formando en la familia moderna. Un problema irresuelto se encuentra en la relación entre la educación familiar y el "prejuicio de grupo", entendido como forma de prejuicio de un grupo *contra* otro (Llewellyn, 1998). Este prejuicio se va configurando en el proceso de socialización. La creación de grupos lleva de suyo un proceso de exclusión de otros grupos, mediante el prejuicio. Un aspecto central que señala este autor es el de los valores, ideales, éticos y sociales que se inculcan y se desarrollan en el grupo-nosotros y los anti-valores que se asignan a los otros, llegando a constituir incluso una necesidad de la civilización. La idea de "nosotros" se adquiere desde el nacimiento.

El concepto de "nosotros" tal como se inculca al niño, es al mismo tiempo y por necesidad un concepto de "ellos", como personas para quienes no rigen los mismos deberes, las mismas simpatías y en contra las cuales el "nosotros" constituye una unidad. A medida que se convierte en persona, el niño adopta dos series de actitudes, de pautas de acción, emoción y pensamiento interrelacionadas y contradictorias. El niño y su civilización dependen fundamentalmente de una de estas series: la del "nosotros" (Llewellyn, 1998: 138).

La familia moderna es entonces, para este autor, un complejo vivo, existente y fundamental que no opera como una institución independiente o dominante ya que sus tareas le vienen impuestas desde afuera. Es una organización con aspectos legales, gubernamentales y políticos propios, que produce una educación política conciente.

Fermín Bouza recupera el debate que plantea Norbert Elias entre el "yo y el nosotros" cuando dice que la familia y el

lugar de nacimiento son los focos primarios más antiguos del "nosotros" (Elias, 1990, citado por Bouza, 1994). Además, al trabajar en la relación entre establecidos y forasteros, Norbert Elias (2003) aporta un punto de vista muy interesante con el concepto de *estigmatización*, al analizar el caso de una localidad habitada por un grupo poblacional (los establecidos) que rechaza y desvaloriza a otro grupo, de características sociales similares (los forasteros), que se instalan a vivir en la misma ciudad. La estigmatización aparece como un aspecto de la relación entre estos dos grupos, reflejando y justificando el prejuicio que los establecidos sienten hacia los miembros del grupo forastero. Los grupos disponen de un espectro muy amplio de términos que pueden ser utilizados para estigmatizar a los miembros de otros grupos. Términos que representan al otro, al foráneo, como anómico, desde el punto de vista de las normas propias, consideradas como normas superiores. Elias señala que puede ser necesario un largo período de tiempo hasta que los actores sociales del grupo de establecidos puedan asumir el impacto de la realidad, ya que la existencia de un tipo de "carisma grupal" suele impedir la apreciación de los cambios, en una suerte de "negación emocional del cambio y la preservación tácita de la imagen querida del grupo carismático" (2003: 232). En la base de la estigmatización de los "otros" se encuentra la idea de que "ellos" no tienen normas, no tienen códigos, y "nosotros", en cambio, no solo las tenemos, sino que "somos normales".

Hasta aquí se ha presentado un análisis que intenta comprender la perspectiva de los jóvenes entrevistados, recuperando sus opiniones y buscando dimensiones que permitan resignificar sus visiones e interpretaciones de las cuestiones abordadas en las entrevistas. En los apartados siguientes se retomarán algunas de las reflexiones anteriores a modo de síntesis y recapitulación en función de las dimensiones analizadas.

Lo social como determinante de la violencia

En varios de los testimonios destacados en el desarrollo del capítulo, los jóvenes estudiantes hicieron algunas referencias a los contextos actuales caracterizados por la desigualdad y la marginalidad. Si bien no nos hemos explayado en la descripción de estos contextos, consideramos importante destacar que, como resultado de las políticas neoliberales, el Estado pierde su rol central delegando ciertas funciones económicas y de organización de la vida social hacia el mercado. Como correlato de este proceso, disminuyen sus funciones civilizatorias, que son las que posibilitan la auto-coacción de los sujetos. La consideración del papel que desempeña el Estado es fundamental por las consecuencias que tiene en la construcción de subjetividad por parte de los actores involucrados en los procesos sociales. Porque al limitarse las funciones civilizatorias, y al reducir el Estado su función de inversión social, se da lugar al surgimiento de procesos de des-civilización y des-pacificación. Procesos que colocan a los sujetos frente a la necesidad de auto-gestionarse con los recursos que tienen disponibles según su capital social, económico y cultural. De manera tal que quienes no cuentan con la posibilidad de acceder a esas formas de capital, no solo quedan excluidos, sino que pueden ser destinatarios de diversas formas de represión y violencia. Estas políticas de abandono del Estado de Bienestar ocasionaron lo que Bourdieu denomina "el sufrimiento social de los que están en la mano izquierda del Estado" (que incluye a los jóvenes y estudiantes de barrios marginales, entre otros), esto es, los sujetos que viven y perciben las contradicciones del mundo social en forma de dramas personales, que no afecta a todos por igual (Kantarovich, Kaplan, Orce, 2006).

A modo de recapitulación, presentamos a continuación un punteo de los diversos factores sociales que, según los jóvenes entrevistados, inciden en la producción social de la violencia:

La desigualdad, así como la pobreza, las carencias y la falta de oportunidades, son mencionadas como factores predominantes para explicar la violencia, que es percibida fundamentalmente como social y coyuntural. Decimos coyuntural porque en varias ocasiones se han referido a la idea de que "en otras épocas no pasaba", "antes los pibes andaban por la calle y no había mucho por qué pelearse", aunque reconocen a la última dictadura militar y a la crisis del 2001 como algunos de sus antecedentes.

La pobreza estaría predestinando a la violencia, pero no unívocamente como condición genética, como marca el determinismo biologicista, sino como condición social. En sus intercambios, se preguntaron y debatieron acerca de por qué se instala la violencia en determinados ámbitos sociales y si es posible aprender a ser violento o delincuente: "uno nace y ya de chico lo educan, le dan cariño, le enseñan lo que está bien y lo que está mal y estos chicos no, si están criados en la calle", "o sea, para ellos está bien robar porque se crían en eso".

Si bien se esboza esta idea de la violencia como destino ineludible de los pobres, también se expresan, con gran contundencia, en contra de esa misma idea: "que sea villero no significa que sea chorro", "que sea pobre no significa que no tenga educación".

En sus reflexiones, lo que se destaca es que la pobreza no es un atributo de las personas, sino la consecuencia de los procesos y contextos socioeconómicos y la fragmentación social, que produce la ilusión de la igualdad, el deseo de tener, no solo bienes materiales sino otros bienes valorados socialmente: familia, educación, buena "junta".

La pobreza, en todo caso, dicen, "genera bronca" y la marginalidad "genera un odio interno, prepotente" y "resentimiento". Corroe el carácter –podría decirse tomando a Richard Sennet–, como consecuencia de las políticas cortoplacistas de flexibilización laboral y económica.

En algunos grupos, además, se sostuvo la idea de que las personas violentas seguramente han sido ellas mismas víctimas de la violencia, por motivos diversos, entre los cuales se destacan los ya mencionados respecto de la condición social de origen.

Finalmente, también expresaron sus opiniones acerca de las posibles soluciones, planteando que las mismas podrían darse a través de una decidida intervención del Estado, especialmente con políticas laborales: "si no hubiera los niveles de pobreza que hay, disminuiría [la violencia] porque habría trabajo, habría educación; si vos a la gente le das educación, se cubren las necesidades básicas, les das trabajo, esto se acaba".

Modelos familiares, entre lo ideal y lo real

Continuando con el enfoque que se viene desarrollando hasta aquí, se puede agregar que el proceso de civilización, en tanto dependiente de una fuerte centralización del poder por parte de los órganos centrales, se vincula al fortalecimiento del Estado, la familia y la escuela como instituciones sociales.

Si bien, como señala Elias, la familia ha ido sufriendo una suerte de desfuncionalización que derivó en una informalización de las relaciones entre sus miembros (principalmente entre padres e hijos) no perdió su lugar de institución que goza de una alta valoración social. Tener una familia "bien constituida" se presenta como un privilegio simbólico y una garantía para la no violencia. Por el contrario, tener una familia "mal constituida" lleva casi inevitablemente a la violencia, marcando un correlato determinante entre la "mala" familia (que puede abarcar un abanico muy amplio de problemáticas, especialmente sociales y estructurales, que no implican la responsabilización directa de sus miembros por la situación en la que se encuentran) y la propensión a ser violento.

La concepción de familia que enuncian los jóvenes parece acercarse a un *modelo ideal* de familia, en tanto principal institución social de contención afectiva en donde tienen lugar aquellos primeros aprendizajes que van a determinar, de alguna manera, la constitución de subjetividad y los modos de apropiación de los aprendizajes escolares.

Frente a lo anterior, resulta pertinente preguntarse por las *familias reales* de estos jóvenes. Sabemos que en la actualidad coexisten nuevas y diversas configuraciones familiares, por ende, aunque los jóvenes no hayan hablado sobre las suyas, es dable pensar que seguramente muchas de ellas se corresponden al modelo tradicional, y que posiblemente muchas otras se acerquen a otros tipos como son las familias ampliadas, ensambladas, monoparentales, igualitarias, etc. En todo caso, lo que se destaca en sus opiniones, parafraseando a Bourdieu, es el "efecto de institución" que la familia produce en la constitución de la identidad de los sujetos.

Los estudiantes destacan la función afectiva de la familia, principalmente porque brinda cariño y valores, porque implica tener padres afectuosos que los mandan a la escuela, que se preocupan por garantizarles una buena trayectoria escolar, representada como un elemento distintivo respecto de otros jóvenes que no tienen la posibilidad de gozar de ese doble privilegio: tener una buena familia e ir a la escuela.

Los jóvenes, la familia y la escuela

Los jóvenes construyen estilos particulares de ser jóvenes, estilos que no son homogéneos, aun cuando todos los estudiantes entrevistados pertenezcan a la misma generación. Y esto se explica porque, como decíamos, lo que define a una generación no es el hecho cronológico de compartir el año de nacimiento, sino las posibilidades que se abren de participar en los mismos contenidos vitales. Lo que vincula a los

jóvenes de un grupo concreto entre sí es la conexión generacional, el compartir vivencias y pensamientos en función de sus posiciones sociales.

La pertenencia a distintos grupos de pares, la socialización intra-generacional, la "junta", tomando sus palabras, tiene incidencia directa en la producción de la violencia. Porque al agruparse, se comparten normas, códigos y formas de lenguajes que definen unas determinadas características y carisma grupal, constituyendo un "nosotros" que los identifica a la vez que los diferencia de los "otros". En los modos de relación que se establecen entre grupos, sobresale la asignación de etiquetas, de estigmatizaciones que definen lo que es "normal" de lo que no lo es, donde la normalidad se atribuye a lo propio, a lo establecido y lo anormal o anómico se imputa a los "otros", los forasteros.

A diferencia de la familia en la que a cada uno le tocó vivir, el grupo de pares, las amistades, se eligen, aunque, como los mismos jóvenes lo aclaran, existen ciertos condicionamientos para esta elección. En varios casos se hizo referencia al barrio o la calle como lugar donde potencialmente puede haber "mala junta" en oposición a la escuela, que abre la posibilidad de conocer gente distinta, y formar "buena junta".

Para finalizar, un último testimonio:

A5: *En realidad lo más importante, lo más grande, es la educación que se les da en la casa.*
E: *¿Y la escuela qué lugar ocupa?*
A6: *La escuela viene después.*
A5: *Yo lo veo como un centro de aprendizaje, pero la educación en sí se le da en la casa al chico.*
A6: *Depende mucho de tus amigos también, el cómo te vas a comportar en la calle. Si tus amigos van y se pelean, no estamos hablando de robar, estamos hablando de pelear, tus amigos te llevan; si tenés amigos que salen solo a divertirse vos vas y te divertís.*

De alguna manera este párrafo sintetiza los tres aspectos considerados aquí: la familia, como institución que sienta las bases para la constitución de subjetividades; los amigos que conforman los grupos de pertenencia; y la escuela como espacio de contención, de aprendizaje y refugio que complementa la tarea de la familia y que representa un espacio donde se aprenden formas civilizadas de relacionarse socialmente.

Bibliografía

Antunes Tavares, M. 2009. "Elias y Mannheim: Contribuciones a los estudios sobre jóvenes del medio rural en el Brasil del siglo XX", en Kaplan, C. V. y Orce, V. (coords.) 2009. *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires, Noveduc.

Arendt, H. 2003. *Entre pasado y futuro*. Barcelona, Península.

Barthes, R. 2003. "El vestido escrito", en *El sistema de la moda y otros escritos*. Barcelona, Paidós.

Bourdieu, P. 1996. "Familia sin nombre", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Nº 13. París, Seuil, pp. 2-6.

Bourdieu, P. 1997. "El espíritu de familia", en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. 2000. *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. 2011 (1984). "La juventud es solo una palabra", en *Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo / Akal.

Bouza F. 1994. "Debatiendo con Norbert Elias: entre el yo y el nosotros", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, Nº 65. Madrid.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. 2009. “Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa”, en Kaplan, C. V. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Elias, N. 1990. “Cambios en el equilibrio entre el yo y el nosotros”, en *La sociedad de los individuos.* Barcelona, Península.

Elias, N. 1998. *La civilización de los padres y otros ensayos.* Bogotá, Norma.

Elias, N. 2003. “Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, Nº 104, pp. 219-255.

Jelin, E. 2010. *Pan y afectos. La transformación de las familias.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Kantarovich, G., Kaplan, C.V., Orce, V. 2006. “Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: socialización y subjetivación” en Kaplan, C.V. (directora) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. 2008. *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino.* Buenos Aires, Colihue.

Llewellyn, K. 1998. “La educación y la familia”, en Fromm, E.; Horkheimer, M.; Parsons, T. y otros. *La familia.* Barcelona, Península.

Mannhein, K. 1993 (1939). “El problema de las generaciones”, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, Nº 62. Madrid.

Orce, V. 2009. “Nuevas configuraciones socio-familiares y escuela. Consideraciones a partir de un trabajo de investigación”, en Kaplan, C. V. y Orce, V. (coords.) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias.* Buenos Aires, Noveduc.

Tiramonti, G. 2005. “La escuela en la encrucijada del cambio epocal”, en *Educación y Sociedad*, Campinas, Vol. 26, Nº 92 (Número especial), octubre, p. 889-910. Disponible en: <www.cedes.unicamp.br>.

Wacquant, L. 2001. *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires, Manantial.

Wouters, C. 2009. “Education and Informalization”, en *Anales XII SIPC Procesos Civilizadores*, 10-13 de noviembre de 2009, Recife, Brasil.

Zabludovsky, G. 2007. *Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología*. México DF, Fondo de Cultura Económica.

Los Autores

Carina V. Kaplan

Es Profesora Adjunta Regular de la cátedra de Sociología de la Educación y tiene a su cargo la cátedra de Teorías Sociológicas del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Integra, además, comités académicos y cuerpos docentes en programas de posgrado, de maestría y doctorado, en universidades nacionales y en el exterior. Es Investigadora de la Carrera de Investigador Científico y Técnico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (categoría adjunta; sin director) y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; donde dirige proyectos de investigación y desarrolla una extensa labor de vinculación tecnológica y transferencia de la investigación. Es Miembro del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de la Nación, por la Universidad de Buenos Aires, con categoría actual I. En lo que respecta a su formación académica de posgrado, es Doctora por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Área de Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sus tesis han recibido la máxima calificación. Consultora y autora de artículos científicos

y libros sobre desigualdad educativa, políticas y sistema educativo, subjetividad y educación, escuela secundaria y jóvenes, trayectorias y experiencias escolares, formación y práctica docente, violencias en las escuelas, representaciones sociales y rendimiento escolar, inclusión y exclusión educativas, la construcción social del éxito y el fracaso escolar.

Correo electrónico: kaplancarina@gmail.com.

Lucas Krotsch

Es Profesor Adjunto Regular de la cátedra de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de Lanús. Dicta clases en las licenciaturas de Educación y de Gestión de la Educación así como en la Especialización en Educación con orientación en investigación. Se desempeña como Coordinador Técnico en el Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (Universidad Nacional de Lanús-Universidad Nacional de Tres de Febrero). Es investigador en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se doctoró en Ciencia Política en la Universidad de Barcelona. Integra el Consejo Editorial de la Revista *Pensamiento Universitario*.

Correo electrónico: lkrotsch@gmail.com.

Victoria Orce

Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, docente de la cátedra de Administración de la Educación de la Carrera de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Es Profesora Titular Ordinaria de la asignatura Diseño Curricular en el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). Es Secretaria Académica del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Como investigadora, se desempeña en los equipos de investigación UBACyT y PIP CONICET dirigidos por Carina Kaplan. Además es Secretaria de Redacción de la Revista del IICE. Ha trabajado en el campo de la formación y la capacitación docente en el ámbito de la UBA y en Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de Buenos Aires.

Correo electrónico: victoria_orce@yahoo.com.ar.

Índice